

Universidade da Beira Interior



Departamento de Psicologia e Educação

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PÚBLICA

“A mãe não trabalha e pôs o miúdo no “infantário!”

Maria Luzia Isaac Pires Pereira Nina

Dissertação de 2º Ciclo, conducente ao
Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica

Covilhã

2009

Universidade da Beira Interior



Departamento de Psicologia e Educação

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PÚBLICA

“A mãe não trabalha e pôs o miúdo no “infantário!”

Maria Luzia Isaac Pires Pereira Nina

Dissertação de 2º Ciclo, conducente ao
Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica

Covilhã

2009

Dissertação de 2º Ciclo realizada sob orientação da Professora Doutora Rosa Marina Afonso, apresentada à Universidade da Beira Interior para a obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, registado na DGES sob o número 6248.

O meu agradecimento à Professora Doutora Rosa Marina Afonso pela disponibilidade e carinho com que me acompanhou em todo o processo, pelo incentivo e tranquilidade nos momentos bons e, principalmente, nos momentos menos bons e, naturalmente, um agradecimento pelos seus ensinamentos e pela partilha de saberes.

Agradeço, igualmente, à minha família que sempre me motivou e compreendeu a importância que este desafio representava para mim, aos amigos e a todos os que directa ou indirectamente, contribuíram para que realizasse este projecto.

À minha mãe, num abraço pelo tempo de convívio que lhe retirei, e ao Carlos, pelo apoio e compreensão, dedico este trabalho.

Bem-hajam!

O homem vale, sobretudo, pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades, de maneira a elevarem-se-lhe ao máximo em proveito dele e dos outros.

In Preâmbulo do Decreto de 29 de Março de 1911
que cria o “ensino infantil oficial”, na 1.ª República.

RESUMO

A educação pré-escolar desempenha um papel central para o desenvolvimento das crianças, em todos os domínios. A frequência do pré-escolar afirmou-se publicamente como um direito de todos, no pressuposto de um desenvolvimento harmónico e enriquecido, potenciador de competências da criança e do princípio de igualdade de oportunidades, tanto no acesso como no sucesso educativo, ao longo de toda a vida. A criação da Rede Pública e a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, constituíram marcos importantes na valorização deste sector de educação e ensino, em Portugal.

Não obstante, actualmente, o excesso de institucionalização das crianças, na *componente de apoio à família*, da educação pré-escolar pública, poderá indiciar uma desvalorização da função pedagógica deste sector do sistema educativo, com uma consequente escassez de interações entre pais e filhos e repercussões negativas no desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Neste estudo, procuramos apreender, o conteúdo e sentido das representações sociais sobre a educação pré-escolar pública, através dos seus elementos constitutivos: informações, crenças, imagens e valores, bem como das práticas que, essas representações sociais, podem induzir e justificar, nas interações com a instituição pré-escolar e os seus protagonistas.

Trata-se de um estudo exploratório, em que o instrumento adoptado foi um questionário de associação livre, aplicado a 211 sujeitos adultos, sem qualquer condição de participação.

Os dados obtidos corroboram, maioritariamente, as orientações da tutela e de investigadores, sobre a educação pré-escolar pública, apesar de algumas categorias evocadas pelos respondentes, indiciarem alguma falta de esclarecimento acerca das diferenças entre as funções educativas e as funções sociais, deste nível de educação e ensino.

Palavras-chave:

Representações Sociais; Concepções de Infância; Educação Pré-Escolar Pública; Currículo.

ABSTRACT

Pre-school education plays a major role in every aspect of child development. Pre-school attendance has publicly become a universal right based on the assumption that it contributes to a harmonious and richer development likely to enhance the child's competencies, as well as on the principle of equal opportunities in both access to and success in lifelong learning. The creation of a public network and the publication of a Framework Law for Pre-School Education were critical to emphasise this education and teaching sector in Portugal.

However, the current excess of child institutionalisation relative to the *family support dimension* of public pre-school education might relegate the pedagogic function of this sector of the education system, with a consequent decrease of parent-child interaction and negative repercussions for the child's personal and social development.

This study was aimed at determining the content and meaning of the social representations related to public pre-school education, through their constituent elements: information, beliefs, images and values, as well as to the practices that these social representations may entail and account for in the interaction with the pre-school establishment and their leading players.

This is an exploratory study in which the instrument used was a free-association questionnaire applied to 211 adult subjects with no participation restrictions.

The collected data generally support the guidelines of the relevant ministry, and of the researchers about public pre-school education, even though some of the categories evoked by the respondents show some misunderstanding of the differences between the educational and social functions of the level of education and teaching concerned.

Keywords:

Social Representations; Childhood Conceptions; Public Pre-school Education; Curriculum.

ÍNDICE GERAL

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO	1
------------------	---

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA	5
2.1. Representações Sociais	5
2.1.1. <i>Origem do Conceito de Representação Social</i>	5
2.1.2. <i>O Conceito de Representação Social</i>	7
2.1.3. <i>Objectivação e Ancoragem</i>	8
2.1.4. <i>Investigação das Representações Sociais</i>	10
2.1.5. <i>Representações Sociais em Educação</i>	12
2.2. Concepções sobre a Infância	15
2.2.1. <i>A Idade Média</i>	16
2.2.2. <i>A Idade Moderna</i>	17
2.2.3. <i>A Pós-Modernidade</i>	23
2.3. A Educação Pré-Escolar em Portugal	28
2.3.1. <i>Contexto Histórico da Educação Pré-Escolar em Portugal</i>	29
<i>A Educação Pré-Escolar na Monarquia</i>	30
<i>A Educação Pré-Escolar na I República</i>	30
<i>O Estado Novo e a Educação Pré-Escolar</i>	31
<i>A Afirmação da Educação Pré-Escolar Após 1974</i>	32
2.3.2. <i>A Docência na Educação Pré-Escolar</i>	36
<i>Formação de docentes da Educação Pré-Escolar: Mudanças e Desafios</i>	36
<i>Docentes da Educação Pré-Escolar e a Questão de Género</i>	39
2.4. O Currículo na Educação Pré-Escolar	40
2.4.1. <i>As Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar</i>	41
2.4.2. <i>Organização do Ambiente Educativo</i>	43
2.4.3. <i>Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar</i>	45
<i>Área de Formação Pessoal e Social</i>	45
<i>Área de Expressão e Comunicação</i>	46
<i>Domínio das Expressões</i>	46

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	47
Domínio da Matemática	47
<i>Área de Conhecimento do Mundo</i>	48
2.4.4. Comunidade Educativa	49
2.4.5. Continuidade Educativa	50
2.4.6. Desenvolvimento de Competências na Educação Pré-Escolar	51
2.4.7. A Qualidade na Educação Pré-Escolar	52
 CAPÍTULO III	
ESTUDO EMPÍRICO	55
3.1. Objectivos da Investigação	55
3.2. Sujeitos	56
3.3. Instrumento	57
<i>Metodologia da Investigação</i>	59
3.4. Procedimento	59
<i>Tratamento dos Dados</i>	60
3.5. Resultados	61
<i>Para que serve a Pré-Escola?</i>	61
<i>O que se faz na Pré-Escola?</i>	62
<i>Um Estabelecimento de Educação Pré-Escolar é bom, se:</i>	63
<i>Um Estabelecimento de Educação Pré-Escolar é mau, se:</i>	65
<i>Qual o Grau Académico dos Docentes da Educação Pré-Escolar?</i>	66
<i>Na Educação Pré-Escolar Pública, os Docentes Têm de Seguir Algum Tipo de “Programa”?</i>	67
 CAPÍTULO IV	
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
CONCLUSÃO	73
 REFERÊNCIAS	77
 ANEXOS	92

Índice de Tabelas

Tabela nº 1	36
Tabela nº 2	56
Tabela nº 3	57
Tabela nº 4	61
Tabela nº 5	62
Tabela nº 6	64
Tabela nº 7	65
Tabela nº 8	66

Índice de Figuras

Figura nº 1	57
Figura nº 2	66
Figura nº 3	67

Anexos

Anexo 1 ... Pedido de autorização para aplicação do questionário
Anexo 2 ... Questionário
Anexo 3 ... Tabela de categorias 1
Anexo 4 ... Tabela de categorias 2
Anexo 5 ... Tabela de categorias 3
Anexo 6 ... Tabela de categorias 4

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

“A mãe não trabalha e pôs o miúdo no “*infantário!*”... Esta é uma expressão que, ainda, podemos ouvir, actualmente, em algumas comunidades, relativamente à frequência de estabelecimentos de educação pré-escolar públicos. Subjacente, à crítica social, está a crença de que o melhor para a criança é ficar com a mãe, a não ser que esta tenha de trabalhar fora de casa. Deste modo, a educação pré-escolar parece ser entendida como um direito das mães trabalhadoras e não como um direito das crianças. O próprio termo *infantário*¹ remete-nos, por um lado, para um conteúdo funcional, daqueles estabelecimentos, muito próximo do que vulgarmente se chama “um mal menor”, numa opção determinada por falta de melhor alternativa e por outro lado, demonstra um desconhecimento sobre o recorte etário a que os mesmos se destinam.

Cerizara, Rocha & Silva, (2002) consideram que é preciso desconstruir alguns mitos em relação à infância a partir da problematização das concepções tradicionais de socialização, que os sustentam. É inquestionável a influência socializadora que a educação pré-escolar através dos seus protagonistas, tem no desenvolvimento e bem-estar das crianças (Homem, 2002; Portugal, 2000; Sarmiento, 2002; Vasconcelos, 1997.). De facto, é imperativo realçar a importância da educação pré-escolar como um complemento da educação proporcionada no seio familiar, na promoção da criatividade, autonomia, desenvolvimento físico, cognitivo e emocional e, também, na inserção social das crianças. Não deve, então, ser reduzida apenas à função social relacionada com a assistência às crianças enquanto os seus pais trabalham.

A relação criança/educação é discutida por Arroyo (2002), apresentando dois eixos para o desenvolvimento do tema: a concepção de infância e a concepção de educação.

Steinberg & Kincheloe (2004, p.12) sustentam que “a infância é uma criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas”. Nesta perspectiva, a criança é entendida numa óptica interaccionista, que a considera um processo contínuo, embora submetido a crises de ajuste constante do indivíduo a si mesmo, ao outro e ao ambiente social (Mollo-Bouvier, 2005).

¹ Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora *infantário* é um *estabelecimento que se ocupa de crianças, como norma até aos três anos de idade, no período do dia em que os pais não podem encarregar-se delas; creche*.

Este processo resulta em permanentes transformações, também no âmbito conceitual, das ideias que a sociedade constrói acerca da responsabilidade sobre a educação na infância. A partir da reflexão sobre as concepções de infância, surge uma preocupação cada vez mais ampla e sistemática com o estudo e compreensão da criança e do seu desenvolvimento, com as suas maneiras de aprender e com a necessidade de uma educação formal.

Em Portugal, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97) consagra a educação pré-escolar, como a primeira etapa da educação básica, alicerce e suporte de uma educação ao longo da vida. Reconhece-se, assim, o direito das crianças entre os três anos de idade e o ingresso no 1º ciclo do ensino básico a uma educação formal em estabelecimentos de ensino adequados, com docentes especializados e regida por orientações curriculares formalmente definidas pelo Ministério da Educação

Vasconcelos (1996) realça a importância do papel educativo destes contextos, apontando para a necessidade de uma intencionalidade educativa, de uma acção pedagógica concertada e para o papel decisivo de profissionais competentes e rigorosos. Também, para Formosinho (1997) a educação pré-escolar é, fundamentalmente, um serviço educativo com uma componente social indispensável: “Essa essencialidade pedagógica significa que as características definidoras do serviço, as que o individualizam face a outros serviços de atendimento a crianças, são características pedagógicas” (Formosinho, 1997, p. 30).

De acordo com este conceito de indispensabilidade social, foi alargado o horário de funcionamento dos estabelecimentos de educação pré-escolar públicos, passando a integrar uma componente de apoio à família. Este serviço, complementar à componente curricular, tem como único objectivo a guarda das crianças no horário em que a família se encontra ocupada nas actividades laborais. Possivelmente fruto de alguma ambiguidade conceptual sobre este serviço de apoio à família, tem-se vindo a assistir a uma institucionalização excessiva e em muitos casos desnecessária das crianças.

Estamos convictos de que só será possível mudar práticas, mudando mentalidades, pelo que importa desocultar a imagem social da educação pré-escolar pública, no presente, para perspectivar novas atitudes e identidades futuras. O estudo que agora se apresenta pretende contribuir para essa reflexão e objectivo.

Tendo como pressuposto as ideias e preocupações apresentadas acima, pretendemos, nesta investigação, conhecer as representações sociais sobre a educação pré-escolar pública. Mais especificamente, com a presente pesquisa, propomo-nos fazer um levantamento das

ideias e crenças relativamente à educação pré-escolar pública, seus objectivos e conteúdos programáticos aí desenvolvidos.

A opção pelas representações sociais como campo de estudo, teve duas ordens de preocupação subjacentes ao desenvolvimento desta pesquisa. A primeira foi conhecermos a Teoria das Representações Sociais e saber até que ponto se oferece como um instrumento teórico-metodológico de utilidade, para o estudo da actuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos. A segunda preocupação foi reflectirmos, como docentes e pesquisadores, sobre as possibilidades oferecidas por esse campo de estudos para a compreensão dos sistemas simbólicos que, actuando nos níveis grupal e macrossocial, interferem nas interações quotidianas, na pré-escola.

O estudo encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira, compreende os capítulos consagrados à problematização e fundamentação teórica e a segunda parte, engloba os capítulos centrados no estudo empírico. Subdividimos a *Revisão da Literatura*, no segundo capítulo, debruçando-nos sobre a explanação da teoria das *Representações Sociais*, a construção histórica e social das *Concepções sobre a Infância*, *A Educação Pré-Escolar em Portugal*, a partir, igualmente, de uma análise histórica e social e, finalmente, *O Currículo na Educação Pré-Escolar*, na definição conceptual das orientações determinadas pela tutela. No terceiro capítulo, apresentamos e definimos a problemática e os objectivos do *Estudo Empírico*, explicitamos as opções e os procedimentos metodológicos e expomos os resultados da pesquisa. Por último, no quarto capítulo analisamos e procedemos à *Discussão dos Resultados* obtidos e fazemos a *Conclusão* geral do estudo, procurando equacionar as suas potencialidades, os seus limites, tendo em vista investigações futuras, e as implicações práticas, da presente pesquisa, na observação da sua mais-valia para a desconstrução de eventuais rerepresentações erróneas, sobre a educação pré-escolar pública.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Representações Sociais

2.1.1. *Origem do Conceito de Representação Social*

A *Teoria das Representações Sociais* surge, em 1961, a partir da publicação da obra “La psychanalyse, son image, son public”, de Serge Moscovici (Petrenas & Lima, 2007).

Nesta sua pesquisa Moscovici teve, como objecto de estudo, a problemática de como os conceitos originais da psicanálise integram o pensamento comum, presente na vida quotidiana das pessoas. Por outras palavras, Moscovici (1961/1979), ao estudar a representação social da psicanálise, pretendia saber em que se transformava uma disciplina científica quando passa do domínio dos especialistas para o grande publico (Silva, 2000).

A teoria das representações sociais tem, segundo Farr (2003), Émile Durkheim como fundador pois é ele, que inicia a reflexão sobre as representações, que Moscovici continua.

De facto, a ideia de representação colectiva vai aparecer, pela primeira vez, com Durkheim ao realçar a especificidade e a primazia do pensamento social em relação ao pensamento individual (Herzlich, 2005).

Não obstante, Silva (2000) afirma que na psicologia social, “o interesse pelo fenómeno descrito por Durkheim como representação colectiva surgiu com a investigação de Serge Moscovici em 1961” (Silva, 2000, p. 4).

Moscovici teve como ponto de partida o conceito de representações colectivas de Durkheim, no qual esse autor procurava explicar fenómenos como a religião, os mitos, a ciência, as categorias de espaço e tempo, entre outras questões relativas ao conhecimento da sociedade (Sá, 2004). Segundo Sá (2004, p.23), Moscovici foi procurar à sociologia durkheimiana um primeiro abrigo conceitual para as suas objecções ao excessivo individualismo da psicologia social americana e esse desafio consistiu em “situar efectivamente a psicologia social na encruzilhada entre a psicologia e as ciências sociais, em ocupar de facto esse território limítrofe, onde se desenvolvem fenómenos cuja dupla natureza – psicológica e social – tem sido reiteradamente admitida” (Sá, 2004, p.23).

O processo de elaboração teórica, iniciado por Moscovici (1961/1979), ao retomar o conceito de representação colectiva - proposto por Durkheim e, de alguma forma, esquecido pelos seus contemporâneos (Oliveira, 1999) - mostra que a representação colectiva se referia a

uma classe muito genérica de fenómenos psíquicos e sociais, sem a preocupação de explicar os processos que dariam origem à pluralidade de modos de organização do pensamento.

Moscovici (1961/1979) entende que individual e colectivo se relacionam e vê na psicologia social o meio de operar a síntese entre os dois níveis. Deste modo, afasta-se da visão colectivista de Durkheim, uma vez que a noção de representação social proposta por Moscovici corresponde à procura duma especificidade, na medida em que visa mostrar o carácter dialéctico das relações entre indivíduo e sociedade.

Para Moscovici (1961/1979), devem ser estudadas as representações sociais, pois o estudo das representações colectivas seria mais adequado em sociedades menos complexas. As características de pluralismo e rapidez com que as mudanças ocorrem, invalidam o discurso sobre representações colectivas, dado que elas ocorrem com pouca frequência (Farr, 2003).

Guareschi (2003), diz que Moscovici vai além de tentar descrever, analisar e compreender um dado objecto social, ele tenta entender os seres humanos na amplitude do contexto social. Este autor salienta que um dos postulados da teoria e conceito das representações sociais é de que “o elemento social é algo constitutivo dela e não uma entidade separada. O social não determina a pessoa, mas é parte dela. O ser humano é essencialmente social” (Guareschi, 2003, p.203).

Partindo dos estudos de Moscovici nasceram inúmeras pesquisas, sobre representações sociais diversas. Estes estudos foram essenciais, para uma mudança nas análises teóricas, dos determinantes do comportamento social (Silva, 2000, p. 4).

Principal colaboradora de Moscovici, Denise Jodelet (Nascimento, 2007) assume a tarefa de sistematização do campo e contribui para o aprofundamento teórico, procurando esclarecer melhor o conceito e os processos formadores das representações sociais.

Além de Moscovici & de Jodelet, muitos outros pesquisadores contribuíram, de modo relevante, para o aperfeiçoamento da teoria das representações sociais, desde a sua formulação inicial (Alves-Mazzotti, 2005). Grande parte desses trabalhos foi reunida por Jodelet (2001) num volume exclusivamente dedicado ao estudo das representações sociais.

Inúmeros são, igualmente, os estudos empíricos que têm investigado representações de objectos sociais, sob os mais variados aspectos.

2.1.2. O Conceito de Representação Social

O conceito de representação social é definido por Jodelet (2001) como uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, caracterizado pelas seguintes propriedades: é socialmente elaborado e compartilhado; tem um fim prático de organização do mundo - material, social, ideal - e de orientação das condutas e da comunicação; participa no estabelecimento de uma visão da realidade comum a um grupo social ou cultural determinado (Jodelet, 1991).

Diz-se que, a representação é um conhecimento socialmente elaborado porque, embora se constitua a partir de nossa experiência pessoal, serve-se de informações, crenças, modelos de pensamento que recebemos e transmitimos através da tradição, da educação e da comunicação social (Alves-Mazzotti, 2000). Estão ligadas num conceito relacional que considera aspectos históricos e ideológicos, constituindo-se assim, num processo dinâmico, ao mesmo tempo construídas e adquiridas, num contínuo entre os mundos individual e social (Moscovici, 2001).

Do mesmo modo, as representações sociais são para Jovchelovitch (2003), processos de mediação social, que têm a ver com a comunicação e a vida, traçando estratégias que os sujeitos usam para enfrentar a diversidade e mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente. Nesse sentido, “elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além da sua própria individualidade para entrar num domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum” (Jovchelovitch, 2003, p.81). Ainda, remetendo-nos a Jodelet (2001), a representação social tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos.

Para Moscovici (2005), representar é tornar familiar, algo não familiar, aproximando-o do sujeito e da sua realidade. A representação implica um papel activo do sujeito, da sua forma de pensar e interpretar a realidade, na relação que estabelece com o objecto, para o recolocar dentro do seu universo de apropriação, do seu universo de conhecimento.

Diremos então, que as representações sociais são um conjunto de explicações, ideias e crenças, que se produzem e se reproduzem no contexto das interacções sociais (Del Prette & Del Prette, 2003) e nos permitem evocar um dado acontecimento, pessoa ou objecto.

Moscovici procura enfatizar que, as representações sociais não são apenas *opiniões sobre* ou *imagens de*, mas teorias colectivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, e que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores

ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (Moscovici, 1994, p. 51).

Nas suas próprias palavras, Moscovici (2005), interessou-se pelo “estudo de como e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem a sua realidade comum. De como eles transformam ideias em práticas” (Moscovici, 2005, p. 8). Por outras palavras, preocupou-se em compreender como o triângulo formado por grupos, ideias e actos constitui e transforma a sociedade. Moscovici (2005), quis compreender como a produção de conhecimentos plurais constitui e reforça a identidade dos grupos, como influi nas suas práticas e como estas reconstituem o seu pensamento.

2.1.3. Objectivação e Ancoragem

A actividade representativa constitui um processo psíquico – produzido em colectivo – que, como referimos anteriormente, nos permite tornar familiar e presente, um objecto que está distante. Moscovici (1994) afirma que “toda a representação é composta de figuras e de expressões socializadas” (Moscovici, 1994, p. 25).

Nesse processo, o objecto entra numa série de relacionamentos e de articulações com outros objectos que já se encontram nesse universo, dos quais toma propriedades, ao mesmo tempo que lhes acrescenta as suas.

A estrutura das imagens torna-se um guia de leitura da realidade e, por generalização funcional, referência para compreender a realidade (Moscovici, 1994).

Jodelet (1991) retoma esse conceito, procurando mostrar que a intervenção no social, traduz-se na significação e na utilidade que, são conferidas à representação.

Segundo Sá (2004), as representações sociais possuem na sua estrutura uma dupla natureza – conceptual e figurativa. Na linha do pensamento conceptual é possível na ausência do objecto concebê-lo, dando-lhe um sentido, simbolizando-o. Na linha figurativa a actividade perceptiva trata de recuperar esse objecto, “dar-lhe uma concretude, torná-lo tangível” (Sá, 2004, p.33).

De acordo com a teoria das representações sociais, são dois os principais processos responsáveis pela formulação das representações sociais: a objectivação e a ancoragem (Moscovici, 2005).

No primeiro caso, a objectivação consiste no processo de formação de um todo coerente, através da selecção e da descontextualização do objecto, seguindo-se um momento

de esquematização que permita organizar num padrão de relações estruturadas, os principais elementos do objecto de representação. O processo de objectivação conclui-se com a naturalização dos padrões relacionais que passam a ser vistos, assim, como categorias naturais, descritivas e portanto também explicativas e normativas, fazendo equivaler o conceito à realidade (Vala, 2003).

A objectivação é entendida como, a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em “supostos reflexos do real” (Moscovici, 1994, p. 289).

Na objectivação, portanto, a intervenção do social dá-se pela forma dos conhecimentos relativos ao objecto da representação (Jodelet, 1991).

A objectivação tem como função dar materialidade a um objecto abstracto e consiste em reproduzir um conceito numa imagem. Segundo Sá (2004, p.39), “é uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma (ou figura) específica ao conhecimento acerca do objecto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstracto, materializando a palavra”. Esta operação imaginante e estruturante, fornece uma estrutura material às ideias, condensando significados diversos. Esta estrutura imaginante é o núcleo duro das representações sociais (Jovchelovitch, 2003).

O segundo processo descrito por Moscovici (2005), a ancoragem, diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objecto representado no sistema de pensamento pré-existente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. Não se trata mais, como na objectivação, da construção formal de um conhecimento, mas da inserção orgânica num pensamento constituído.

A ancoragem é um processo que se dá através da assimilação e acomodação das informações. Ela tem como função fornecer um contexto inteligível ao objecto e interpretá-lo. Portanto, a ancoragem “consiste na integração cognitiva do objecto representado a um sistema de pensamento social preexistente e, consequentemente, nas transformações implicadas. ... Ancoragem é, portanto, classificação e denominação” (Sá, 2004, p.34). A classificação dá-se por ideias prévias, nas quais inserimos o novo objecto e passamos a denominá-lo por palavras conhecidas ou construídas, localizadas dentro de nossa cultura.

A ancoragem possibilita que a representação se articule com a sua origem social. Segundo Jovchelovitch (2003), “as representações sociais emergem desse modo como

processo que ao mesmo tempo desafia e reproduz, repete e supera, que é formado, mas que também forma a vida social de uma comunidade”.

Ao analisar a ancoragem, como atribuição de sentido, Jodelet (1991), afirma que a hierarquia de valores prevalecente na sociedade e nos seus diferentes grupos contribui para criar em torno do objecto uma rede de significações, na qual ele é inserido e avaliado como facto social.

Quanto à utilidade atribuída à representação no processo de ancoragem, Jodelet (1991) lembra que os elementos da representação, não apenas exprimem relações sociais mas, contribuem para constituí-las.

Noutras palavras, o processo de tornar real, presente na objectivação, está associado ao de atribuir um significado que é o processo de ancoragem. Nós o categorizamos e o nomeamos. (Duarte & Alves-Mazzotti, 2001).

Através dos processos de objectivação e ancoragem, as representações sociais estabelecem as suas mediações. Abric (2002) assinala que representação social é o produto e o processo de uma actividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica. Diante deste conceito, enfatiza que o comportamento dos sujeitos depende menos das características objectivas de dada situação do que das representações sociais que se constituem acerca desse acontecimento. Uma preocupação para Abric (2002) é a forma como estas representações são organizadas e quais os factores que determinam esta organização e sua eventual transformação, posto que serão determinantes de comportamentos e práticas, a serem adoptadas.

Jodelet (1991) procura mostrar como o processo de ancoragem, relacionado dialeticamente à objectivação, articula as três funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais. Assim, segundo Jodelet (1991) esse processo permite compreender: (1) como a significação é conferida ao objecto representado; (2) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; (3) como se dá a sua integração num sistema.

2.1.4. Investigação das Representações Sociais

Segundo Jodelet & Madeira (1998), é necessário que os pesquisadores orientem os seus trabalhos na procura “de modelos e métodos que permitam compreender a conduta

humana, na sua complexidade, apreendendo-a nas dimensões cognitiva, afectiva, simbólica e imaginária” (Jodelet & Madeira, 1998, p.7). Neste sentido, os estudos das representações sociais contribuem, enquanto conjunto teórico-metodológico, para o entendimento de como os grupos absorvem e moldam o seu mundo subjectivo, nas relações sociais.

De acordo com Sá (2004), a expressão representações sociais nomeia tanto, o conceito que abrange um conjunto de factos quanto a teoria construída para explicá-los, e identifica um vasto campo de estudos, nesta área.

De facto, é grande a variedade de abordagens encontradas nos estudos de representações sociais. Isto deve-se não apenas ao facto de que estes são realizados em áreas diversas, nas quais predominam diferentes tradições de pesquisa (Reigota, 1999), mas, também, porque não existe uma metodologia própria, para o estudo das representações sociais.

Não obstante, o pesquisador deve ter em mente as questões que esta linha de investigação se propõe responder. De acordo com Jodelet (1991), a linha de investigação deve responder à dupla questão que está na base da teoria e que a distingue das outras abordagens da cognição social: como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação e como essa elaboração psicológica interfere no social.

Sabendo que as representações sociais reflectem o contexto em que são veiculadas, Spink (2004) afirma que “sendo produto social, o conhecimento tem de ser remetido às condições sociais que o engendraram. Ou seja, só pode ser analisado tendo como contraponto o contexto social em que emerge, circula e se transforma” (Spink, 2004, p. 93).

De acordo com Camargo (1998), o estudo teórico conceitual do conteúdo das representações sociais tem vindo a ser realizado, através de três tipos de abordagem: dimensional, estrutural e dinâmica.

Para Camargo (1998), a abordagem dimensional teve início com Moscovici e prioriza o conteúdo, trabalhando com três dimensões, a saber: a informação, que procura identificar e estudar a quantidade e a qualidade das informações que os sujeitos têm sobre o objecto de pesquisa; a atitude, onde se verifica se os indivíduos possuem atitudes favoráveis ou não ao objecto estudado; o campo de pesquisa, que permite visualizar o conjunto de conhecimentos que o grupo possui a respeito do objecto e a articulação destes conhecimentos. O campo é o espaço que possibilita a articulação das informações e a manifestação das atitudes. Esta noção de campo da abordagem dimensional influenciou a criação da abordagem estrutural.

Segundo Camargo (1998), na abordagem estrutural as representações sociais funcionam como sistema de interpretação da realidade. Nesta concepção Abric (2003) explicita quatro funções para as representações sociais: função de saber – permite compreender e explicar a realidade; função identitária – define a identidade e protege a especificidade dos grupos; função de orientação – guia os comportamentos e as práticas sociais; a função justificadora – permite uma justificativa *a posteriori* das tomadas de posição e dos comportamentos.

Na abordagem dinâmica, segundo Moscovici (1998), a função máxima das representações sociais é de tornar conhecido aquilo que é desconhecido. Nesta abordagem trabalha-se com dois elementos das representações sociais: a objectivação e a ancoragem. A objectivação, como vimos anteriormente, tem como função dar materialidade a um objecto abstracto e possui três fases: selecção e descontextualização do objecto - em função de critérios culturais, normativos; formação do núcleo figurativo - torna o abstracto concreto, a imagem ganha uma referência, através de metáforas (Alves-Mazzotti, 2002); naturalização dos elementos do núcleo figurativo - tornar o objecto da representação mais palpável, o representado torna-se natural. A ancoragem, também já abordada, dá continuidade ao processo de naturalização, é o enraizamento, a significação das ideias. Através deste processo é que será conferida a utilidade, ao objecto, por quem o representa. Os processos de objectivação e ancoragem articulam três funções básicas das representações sociais: a função cognitiva e de integração da novidade; a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas do grupo social. A abordagem dinâmica utiliza instrumentos de colecta de dados tais como, questionários e entrevistas não directivas. Estes instrumentos de pesquisa devem lançar o tema sem o dirigir (Camargo, 1998).

Finalmente, cabe enfatizar que, como lembra Spink (2004), “é consenso entre os pesquisadores da área que as representações sociais, enquanto produtos sociais, têm de ser sempre referidas às condições da sua produção” (Spink, 2004, p. 90), uma vez que é justamente esta a característica que as distingue das outras abordagens da cognição social.

2.1.5. Representações Sociais em Educação

A noção de representação social, segundo Guimelli (1995), reflecte, por um lado, o produto de uma actividade mental específica e, por outro, os processos característicos dessa mesma actividade. A actividade mental que, está na origem das representações, permite a um

colectivo social apropriar-se da realidade, a partir de um trabalho de construção e reconstrução destinado a torná-la significativa, mas sempre em sintonia com o sistema de juízos e avaliações que lhe é próprio, dependente da história do grupo e do contexto social e ideológico ao qual esse grupo se vincula (Alves-Mazzotti, 2002).

Através da interacção social vão-se criando universos consensuais, no âmbito dos quais, as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras teorias do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objecto, facilitar a comunicação e orientar condutas (Gaffié, 2005).

O estudo das representações sociais investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade quotidiana (Pavarino, 2004). Na contemporaneidade, somos diariamente confrontados com um grande volume de informações e conforme afirma Setton (2002), também, a comunicação social surge como parceira da acção pedagógica, ao lado da família e da escola. Para a autora, a cultura de massa está presente na vida das pessoas, transmitindo valores e padrões de conduta, e socializando muitas gerações.

As crianças ao nascerem deparam-se com representações sociais, que conforme Gilly (2002), são enraizadas em mitos, crenças, ideias, costumes e práticas do seu grupo social, e é com estes referentes de identidade, que se desenvolvem. Quando ingressam na pré-escola, transportam consigo o mapa intelectual a que, até então, recorreram para se orientar no mundo e para resolverem os seus problemas. O desafio do estabelecimento de educação pré-escolar passa pela compreensão desse todo constituinte da criança (Ferreira & Eizirik, 1994).

A este propósito, Madeira (2001) afirma que as questões relativas à instituição escolar exigem que se encare a pluralidade de relações e vínculos envolvidos, incluindo a história social e a história particular dos indivíduos, num entendimento da educação como um processo dialéctico.

No ambiente escolar, as representações sociais são construídas a partir de diversas relações, que envolvem crianças, docentes, funcionários, família e comunidade. Gilly (2002) considera que “a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar sobre o papel dessas construções nas relações sociais dos grupos, com o objecto da sua representação” (Gilly, 2002, p.322).

Relativamente, à utilização da representação social nos estudos sobre educação, Gilly (2002), chama a “atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais, no processo educativo” (Gilly, 2002, p: 321). A desocultação dessas significações permite redireccionar acções, rever problemas e propor novos encaminhamentos, para a acção educativa, em torno da noção de que as representações sociais são uma condição das práticas e, estas, um agente de transformação das representações (Abric, 2003).

Cabe-nos destacar, no entanto, que, ao associarmos representações e práticas em educação, não pretendemos estabelecer uma relação linear entre representações e práticas, mas considerar a função reguladora das representações sociais, que se apresentam como um saber prático que se estrutura como um guia de opiniões, atitudes e comportamentos (Moreira, Soares, Jesuino, Cardoso & Gaspar, 2003).

Assim, a intenção de contribuir para a qualidade na educação exige que se compreenda os processos simbólicos que ocorrem na interacção educativa, entre os vários actores, e que essa interacção não ocorre num vazio social (Alves-Mazzotti, 2005).

Pelas suas relações com a linguagem, com o imaginário social (Castoriadis, 2007), com as crenças e, principalmente, pelo seu papel na orientação de condutas e de práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Neste contexto, a teoria das representações sociais possibilita a compreensão do processo de construção mental e social que emerge das interacções presentes no quotidiano escolar. Conforme destaca Gilly (2002), a teoria das representações sociais no campo da educação, vai além das técnicas, métodos, leis, funcionamento cognitivo e biológico do indivíduo, pois percebe-os como integrantes de um sistema social interactivo.

Em outras palavras, para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa, ela precisa adoptar *um olhar psicossocial*, por um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior, e, por outro lado, restituindo o sujeito individual ao mundo social (Moscovici, 1988)

Assim, entendemos a escola não apenas como um espaço de aprendizagem, mas também de socialização, formação de atitudes e de representações sociais (Alves-Mazzotti, 2005), na qual, como sugere Freire (1992), as relações sociais construídas, podem ser importante meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Numa ampla revisão do estudo das representações sociais no domínio educativo, Gilly (2002) observa que há, ainda, poucas pesquisas nas quais estas ocupem, um lugar central: ou bem que os autores não estudam senão alguns dos seus aspectos ou manifestações, ou bem que as evocam apenas enquanto factores subjacentes, com estatuto de variáveis intervenientes, para explicar os resultados obtidos.

Investigações actuais sobre a significação conferida a situações, tarefas e parceiros educativos, sugerem a articulação com o estudo das representações sociais, propriamente ditas (Alves-Mazzotti, 2005).

Em suma, as representações sociais são saberes construídos, socialmente compartilhados e inseparáveis da actividade simbólica do sujeito, “tornando-se linguagem, orientando comunicações e condutas” (Madeira, 1998, p.11). Neste sentido, acreditamos que, em educação, os estudos norteados pela teoria das representações sociais, podem auxiliar os diversos actores, na compreensão dos aspectos que moldam e influenciam a acção dos sujeitos e se expressam, quotidianamente, nas suas vivências subjectivas e de grupo.

2.2. Concepções sobre a Infância

Neste capítulo, procuramos dar ênfase à compreensão dos conceitos de infância, produzidos historicamente. A ideia de pesquisar o universo histórico das concepções de infância está associada, à importância do processo de transformação conceptual, das representações sociais sobre a criança.

Santos (1996, citado por Frota, 2007, p. 151) assegura que somente "nos anos 60 do século XX a infância se tornará ... uma categoria sociológica, nas culturas ocidentais modernas". Para podermos compreender o significado da infância, é importante, então, descrevermos como este conceito se foi constituindo no decorrer do tempo.

O modo de pensar como a criança deve ser tratada e como deve ser a sua educação, expressa concepções subjacentes de infância, educação e sociedade.

De acordo com Archard (2004), importa distinguir entre *conceito* e *concepção* de criança/infância. Assim, enquanto o *conceito* de infância reconhece as crianças como uma realidade humana diferente dos adultos, a *concepção* de infância releva o que em termos de atributos, as distinguem do adulto, num dado momento. “A adopção de uma concepção em

detrimento de outra reflectirá as crenças dominantes, intenções e prioridades" (Archard, 2004, p. 27) dessa sociedade.

Estudos históricos mostram que até ao início dos tempos modernos, a criança não era vista como sendo diferente do adulto (Freitas & Kuhlmann, 2003).

2.2.1. A Idade Média

Uma contribuição importante para a história da infância, foi dada pelo historiador francês Philippe Ariès em 1960, com enfoque na história das mentalidades, principalmente no que diz respeito à condição e natureza histórica e social da criança. Ariès (1998) analisou como se constituiu o conceito de infância a partir da análise de obras de arte, nomeadamente pintura e literatura, onde eram retratados hábitos, vestuário e algumas situações da vida social. Este estudo da iconografia da era medieval até a modernidade, incidiu nas representações da infância na Europa Ocidental.

Segundo Ariès (1998), a sociedade europeia medieval, até por volta do século XII, não retratava as crianças nos quadros e, quando o fazia, elas estavam representadas com vestuário e expressões semelhantes aos dos adultos da classe social a que pertenciam. Assim, arte medieval desconhecia, ou não retratava, a infância não existindo nenhum sentimento diferenciado do *ser criança* (Ariès, 1998). Ela era tratada sem distinção do mundo adulto, sendo representada como um homem ou uma mulher em miniatura.

Ariès (1998) entende que, a concepção da infância como um período peculiar, teria começado a formar-se com o fim da Idade Média, sendo inexistente na sociedade desse período. Na Idade Média a criança não era percebida com necessidades particulares, não havendo uma separação clara entre o que seria adequado para as crianças e o que seria específico da vivência dos adultos.

A pesquisa do autor mostra que as crianças recebiam tratamento diferenciado apenas nos primeiros anos de vida, enquanto ainda dependiam directamente dos cuidados das mães ou das amas. Desta forma, essas crianças passavam de um desmame tardio para o mundo dos adultos (Kupfer, 2007), onde a transmissão do conhecimento acontecia por intermédio do convívio com adultos e com outras crianças que não, necessariamente, os seus familiares (Bujes, 2001).

Essa falta de consciência da Idade Média sobre a particularidade infantil, é descrita do seguinte modo:

“Na sociedade medieval o sentimento de infância, não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia” (Ariès, 1998, p. 156).

2.2.2. A Idade Moderna

Bello (2004) chama Idade Moderna ao período que começa a partir dos séculos XV e XVI.

O reconhecimento da infância dá-se a partir do século XVI e XVII na Europa, com a alteração da estrutura social (Ariès, 1998).

O historiador francês aponta três acontecimentos marcantes para a mudança da estrutura social, da constituição dos espaços, tornando-os privados ou públicos: o primeiro facto é o novo papel do Estado (Ariès, 1991), o segundo é o desenvolvimento da alfabetização e a ampliação do hábito da leitura com o surgimento da imprensa e o terceiro, o aparecimento de novas formas de religião.

Para Ariès (1998), o processo de privatização da vida familiar com a progressiva retirada do espaço e acção públicos, estiveram na origem da família moderna. Este processo foi lento mas a partir do século XVIII, “estendeu-se a todas as condições e impôs-se tiranicamente a todas as consciências” (Ariès, 1998, p. 273).

O mesmo autor quando aborda a questão do público e do privado, procura deixar claro que estes conceitos não eram vistos como hoje, na sociedade actual. Até, aproximadamente, ao século XVI não havia uma definição claramente estabelecida para a vida familiar, ou seja, muitos hábitos e práticas familiares eram realizados na comunidade alargada.

Outros historiadores explicaram o nascimento da família moderna como resultado da revolução de mentalidades e atitudes. Shorter (1981, p. 254) entende que o que distingue a família moderna “de todos os outros modelos familiares do mundo ocidental, é um sentido muito particular de solidariedade que liga entre si os membros da unidade doméstica e os separa, ao mesmo tempo, do resto da colectividade”.

Em paralelo com a progressiva perda de sociabilidade da família e como sua consequência, Ariès (1998) fala da descoberta do sentimento da infância.

A família começa a reorganizar-se em torno da criança, passando esta a ser merecedora de cuidados e de educação; os filhos tornam-se o centro das atenções e começam a ser pensadas estratégias educativas que os preparem para a vida.

Esta nova preocupação com a educação começou, pouco a pouco, a instalar-se no seio da sociedade. A família deixou de ser apenas uma instituição para a transmissão da vida, dos bens e do nome e começou a assumir funções educativas.

Em resposta às novas relações estabelecidas entre pais e filhos nos séculos XVI e XVII, surgem críticas, por parte dos moralistas, que condenam a complacência com que eram tratadas as crianças. Segundo Ariès (1998), existiram duas posições distintas em relação à infância: uma que concebe a criança como ser ingénuo, que necessita de *mimos*, e outra que a entende em fase de crescimento, necessitando moralização e educação.

A este propósito, Ferreira (1988) define a obra de Alexandre de Gusmão, cuja visão sobre a educação e sobre a infância expressa a pedagogia jesuítica no seu apogeu: “Gusmão... condenava tudo o que fossem mimos ou cedências às vontades pueris e defendia, convictamente, o recurso à disciplina, à obediência e ao castigo físico moderado”. (Ferreira, 1988, p. 270). Nesse sentido a criança é focalizada como um ser menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado.

Alguém que, na concepção de Santo Agostinho, provém do pecado da união dos pais “e que em si mesmo deve ser considerado pecaminoso pelos seus desejos libidinosos, pois para Santo Agostinho, a racionalidade, como dom divino, não pertence à criança...” (Galzerani, 2005, p. 57) Desta forma, a escolarização compulsória das crianças no século XVIII tornou-se uma forma de ensinar, moralizar e disciplinar.

O poder político e religioso, como poderes públicos, passaram a interferir, então, directamente na vida privada da família, que aceitou a intromissão, por acreditar não ser capaz de dar a formação adequada aos seus filhos. Saraceno entende que “o programa educativo e moral que está no centro da família moderna e que lentamente transforma os filhos de instrumento para as estratégias familiares em objectivos das mesmas, diz respeito, por isso, também à mãe como educadora, mas também como objecto a educar” (Saraceno, 1997, p.132).

Bauman (1999), também, considera que, a infância é um conceito que começará a desenvolver-se nos séculos XVI a XVIII, através da Revolução Educacional que teve como

principais pressupostos, a invenção da imprensa de Gutenberg e o movimento de cristianização que ocorria na sociedade.

A Igreja, por se interessar em que as crianças aprendessem formalmente os preceitos religiosos, torna-se grande defensora da escolarização, sendo que os pais, também depositavam grandes esperanças nesta nova forma de educação, por ser um meio de subtraírem “os filhos de um futuro de trabalhos considerados rudes e mal remunerados.” (Barbosa, 1996, p. 19).

Com a invenção da imprensa possibilitou-se a reprodução de cópias idênticas. Cada texto impresso passou a ter a capacidade de atingir um número muito grande de leitores, favorecendo a escolarização (Martins, 2002). Por outro lado, a criação de um diferencial entre os que tinham acesso à escrita e os iletrados, exigia um conhecimento específico para que se pudesse utilizar a nova invenção. Era preciso tornar os futuros adultos aptos a trabalhar com as letras e a tipografia.

A construção de uma concepção moderna da infância põe a instituição escolar, como local privilegiado para a criança (Heywood, 2004).

As crianças passam a estar separadas dos adultos. Ao invés dos ensinamentos de hábitos e profissões pelo convívio, as crianças são enviadas para instituições. A escola moderna emerge contra os fortes laços intergeracionais estabelecidos no contexto das relações quotidianas, de base comunitária, em que crianças e adultos se fundem no exercício de tarefas partilhadas e aprendidas através de uma “socialização prática” (Vieira, 2005, p.519).

Esta separação possibilitou a existência de assuntos conhecidos apenas pelos mais velhos. Em outras palavras, a concepção de infância moderna, que se estende até os nossos dias, seria a de uma fase da vida em que os indivíduos precisariam de cuidados especiais e deveriam estar resguardados de algumas informações, que pudessem ser nocivas, para que se desenvolvessem e se constituíssem, no futuro, como adultos plenos (Ariès, 1998).

Heywood (2004) ressalta a emergência social da criança no século XVIII, facto marcado pelas obras de Locke, Rousseau e dos primeiros românticos: John Locke difundiu a ideia de tábua rasa para o desenvolvimento infantil, afirmando que a criança nascia como uma folha em branco, na qual se poderia inscrever o que se quisesse; Jean Jacques Rousseau defendeu a ideia de natureza boa, pura e ingénua da criança e da necessidade de respeitá-la e deixá-la livre para que a natureza pudesse agir no seu curso normal, favorecendo o pleno desenvolvimento saudável das crianças; As concepções românticas da infância apresentavam

as crianças, como portadoras de sabedoria e sensibilidade estética apurada, necessitando que se criassem condições favoráveis ao seu pleno desenvolvimento.

Oliveira (1989), ao analisar a obra de Ariès, chama a atenção para a noção moderna de idade que este autor observa nos registros de colégios, em memórias e retratos dos séculos XVI e XVII: as idades representadas tinham como referência as “idades da vida [baseadas num] estatuto de categoria científica do sistema de descrição e explicação física dos antigos - século VI AC.” (Oliveira, 1989, p. 78). Nesse sistema de descrição, apresentavam-se sete idades - uma referência ao número de planetas - cada idade com duração de sete anos, em que a fase da infância é descrita, do seguinte modo:

“... a primeira idade que planta os dentes. Essa idade começa quando a criança nasce e dura até aos sete anos. Nessa idade aquilo que nasce é chamado *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente as palavras, pois ainda não tem os seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizia Isidoro e Constantino” (Oliveira, 1989, p. 80).

Outras periodizações procuravam outras referências, mas sempre relacionadas à natureza: uma com quatro fases, que correspondiam às quatro estações do ano – utilizada, por exemplo, por Comenius – outra, com doze fases, correspondente aos doze signos do zodíaco que, de acordo com Ariès (1998), foi muito popularizada em calendários na Idade Média ou em poemas dos séculos XIV, XV e XVI.

É notório que, a lógica dessas periodizações está enquadrada numa ideia da infância como algo que se define nos limites da espécie, representando dessa forma uma categoria baseada, unicamente, em factores naturais ou biológicos.

De acordo com essa lógica, as periodizações descritas, configuram representações sociais de uma infância entendida como um fenómeno universal e natural.

Para Oliveira (1989) “os homens da época não estavam, decerto, preocupados nem em teorizar sistematicamente sobre a criança, nem sobre a lógica com que se pode apreender a sua condição” (Oliveira, 1989, p. 84).

A infância, assim descrita, inscreve-se, ainda que sob referências naturais e universais, numa condição social e historicamente construída (Kuhlmann, 2004).

Trazer estes dados de temporalidade, mais do que expressar as diferentes representações da infância a partir do dado etário é mostrar que a idade figura no discurso moderno como “a mágica palavra [que] passa a constituir o eixo observável e quantificável

sobre o qual se posiciona boa parte da produção a respeito do normal e do patológico e do correcto e incorrecto, no que se refere aos esforços didácticos” (Narodowski, 2001, p. 38).

Na sociedade ocidental, quando falamos de infância ou da criança, ela continua a ser, sobretudo, indexada a níveis etários. O processo de construção social da infância conduziu, ao abstrair da imensa heterogeneidade social das crianças - género, etnia, classe social - prevalecendo os aspectos mais uniformes e homogéneos, que tendem a referenciá-la como se fosse um conjunto social indiferenciado.

A questão que Leonard (1990, p. 58) coloca é que, "as relações de idade continuam a ser tratadas como um conjunto de grupos baseados em divisões naturais e não como... socialmente definidas e constituindo categorias” que se tornam objecto de representações sociais.

Neste sentido, e à semelhança da consideração do género como uma categoria de análise histórica (Scott, 1996) importa integrar a idade na história das sociedades e das mentalidades e na história das relações sociais, das quais emergem as concepções de infância, de uma dada sociedade.

Kuhlmann (2004), relata que o final do século XIX e o início do século XX demarcaram um período em que a infância e sua educação integram os discursos sobre a edificação da sociedade moderna.

No entanto, a partir da segunda metade do século XIX, a infância enfrenta as contradições de uma sociedade em transformação e influenciada, profundamente, pela Revolução Industrial, chamada a sociedade do trabalho.

Nessa nova organização social, a partir das transformações inerentes ao modo de produção capitalista, descobre-se a criança enquanto força de trabalho.

As fábricas intensificam os abusos sobre as crianças e se isso levou à discussão e formulação de leis, a legislação não chegou a proibir, apenas regulamentou o trabalho infantil (Heywood, 2004).

A substituição do trabalho pela escola, como principal ocupação da criança, fica mais caracterizada no final do século XIX e início do século XX.

Sob o impulso da industrialização, o tipo nuclear de estrutura familiar acabou por se difundir rapidamente, e acabou por predominar nas sociedades ocidentais.

Na perspectiva de Almeida, André & Almeida (1999) “a família moderna define-se, sobretudo, como um lugar privado de afeição e de companheirismo entre os seus membros” (Almeida et al., 1999, p.93).

Sumariamente, foi a substituição do modo de produção de base familiar pelo modo de produção capitalista que viabilizou a passagem da *família instituição*, baseada em finalidades instrumentais, à *família companheirista*, centrada nos afectos e no bem-estar dos seus membros (Burgess, Locke & Thomes, 1971).

O paralelo, do surgimento da família moderna com as transformações económicas e sociais que então ocorreram, é evidente: a acelerada urbanização, o aumento da classe média, a emancipação da mulher e a progressiva conquista da sua autonomia, enquanto agente económico ou detentor de cidadania (Nogueira, 2004), são alguns dos fenómenos que acompanharam a industrialização na Europa e que marcaram, directa ou indirectamente, a organização familiar.

O século XX trouxe muitas mudanças na maneira de se pensar a infância e as práticas de cuidado e educação dos filhos.

A este respeito Godelier (2004) entende que, o que mudou fundamentalmente, no Ocidente, foi o lugar dos homens e das mulheres na sociedade e o lugar das crianças na família.

Biasoli-Alves (2002) menciona que nas décadas iniciais do século XX, embora o olhar dos adultos sempre acompanhasse as crianças, elas usufruíam de grandes espaços para brincar e determinavam o uso do seu tempo. Os adultos controlavam as crianças e exigiam obediência e bom comportamento, utilizando punições severas.

Já nas décadas de 50 e 60, apesar do crescimento das cidades, do aumento na mobilidade das famílias e do surgimento da televisão, o controle do comportamento da criança continuou a ser importante, porém com menos punição. O modelo de educação da época comportava tanto a exigência quanto a afectividade.

Por sua vez, Dias da Silva (1986), estudou três grupos de mães, o primeiro constituído pelas que tiveram filhos pequenos nas décadas de 30-40, o segundo nas de 50-60 e o terceiro nas de 70-80 e identificou a existência de diferenças, tanto nas práticas, como nas concepções sobre a educação dos filhos. Os dados da pesquisa, desta autora, revelam que se caminhou de um pólo mais autoritário, focalizado na obediência e na disciplina, para um de maior flexibilidade, liberdade e permissividade.

2.2.3. A *Pós-Modernidade*

Segundo Dahlberg, Moss & Pence, (2003), o projecto defendido e sustentado pela modernidade compreende o ser humano totalmente realizado, maduro e racional. A procura da razão constitui um caminho na procura da própria essência humana. Porém, com a crise da razão moderna, desenvolveu-se um cepticismo crescente sobre a modernidade, pela sua incapacidade para compreender e acomodar a diversidade, a complexidade e a contingência humanas e a sua pretensão de tentar ordená-las a partir do que existe.

Assim, os autores sustentam que o projecto da modernidade de controlo através do conhecimento, a “avidez por certezas, implodiu” (Dahlberg et al., 2003, p. 36).

Bauman (2007) acredita que a vida contemporânea é uma condição de incertezas constantes, caracterizada pela sucessão de reinícios, pelo esquecer, apagar, desistir e substituir.

Contrapondo-se à perspectiva moderna de infância, a pós-modernidade ou segunda modernidade (Sarmiento, 2004) aponta para uma nova concepção, que abre espaço à multiplicidade e parcialidade de representações, desta faixa desenvolvimental.

Diferentes concepções de infância evidenciam a diversidade dos contextos, no qual essas concepções se formaram, deixando visível o tecido histórico, na qual elas são construídas.

Ao discutir a existência de infâncias diversas, Bujes (2006, p. 218), evidencia o “carácter histórico, contingente, inventado das representações do sujeito infantil. Foram condições histórico-culturais que marcaram as crianças, que acabaram por afectar igualmente a nossa forma de olhar para elas – induzindo-nos a nomeá-las, a percebê-las.”

Num estudo de Biasoli-Alves & Caldana (1992) foram entrevistadas mães com filhos dos três aos oito anos, de idade. Os resultados revelaram haver poucas normas para as quais as mães exigem cumprimento. Nesta pesquisa surge um movimento em que é notória a diminuição da autoridade do adulto e o aumento do domínio da criança.

Particularmente, sobre liberdade *versus* restrições, Biasoli-Alves (2002) questiona o facto de as crianças actualmente serem consideradas muito mais livres do que antes.

Para a autora, embora seja real a preocupação com o desenvolvimento da independência/autonomia infantil, bem como a presença de uma prática de educação que procura promovê-la, a criança recebe muitas cobranças dos adultos para que se comporte bem e corresponda ao investimento que fazem para que venha a ter um bom futuro.

Biasoli-Alves (2002), refere ainda que, o próprio espaço físico evoluiu do amplo para o ambiente restrito dos apartamentos, já que, em muitos casos, a rua desaparece enquanto ambiente de brincadeiras e encontros.

Analisando as práticas de cuidado e de educação da criança, a autora refere que, antes, a educação estava totalmente apoiada na autoridade dos pais sobre os filhos, havendo delimitações claras do certo e do errado e a exigência de cumprimento de normas preestabelecidas.

No espaço de algumas décadas, segundo Biasoli-Alves (2002), a educação transformou-se profundamente e ter poucas regras a seguir é caracterizado como ideal. Embora a obediência às ordens dos adultos seja valorizada, o fundamento da educação é dar independência, promover a competência/competitividade e permitir a iniciativa da criança.

Biasoli-Alves (2002) entende estes dados como sendo fruto do pensamento democrático que influenciou as sociedades ocidentais. Para ela, vigora um processo contraditório: um tempo longo de dependência económica dos pais, por um lado, e, por outro lado, uma autonomia precoce com ausência de regras de comportamento.

Hoje, as famílias colocam-se numa posição de interrogação permanente, questionando-se sobre se, estão, ou não, a agir correctamente com os filhos.

Segundo Dias da Silva (1986), os pais, actualmente, apresentam uma grande insegurança quanto ao que fazer, o que pode advir do facto de não terem tido a oportunidade de aprender com os mais velhos, ou porque passaram a questionar a maneira como foram educados. Visando garantir uma boa imagem maternal e paternal seguem orientações de especialistas e de manuais.

A criança é colocada numa posição privilegiada perante o adulto, que se preocupa em respeitar a sua individualidade, em fazê-la feliz e em diminuir a distância entre ambos.

Analisando as mudanças nas famílias, Arriagada (2000) assinala que as funções de cuidado e de socialização inicial dos filhos são compartilhadas, cada vez mais, com outros agentes sociais, como a escola e a instituição de educação de infância, havendo novas relações entre pais e filhos, com o aumento dos direitos dos filhos e a perda da relevância das relações de hierarquia.

Caldana (1998) aponta a emergência de dificuldades hoje sentidas, pelos pais, na educação dos filhos, como o estabelecimento de limites ao desejo, fomentado pela sociedade de consumo.

A este respeito, Lipovetsky (2000) entende pós-modernidade como sinónimo de cultura de consumo.

Preocupada com a invasão do consumo na vida das crianças, Schor (2004) desenvolveu um estudo que, evidencia e denuncia o ataque à infância empreendido pelas redes de consumo.

Schor (2004) acompanhou o trabalho desenvolvido por grandes corporações e pôde constatar que, nos Estados Unidos, as crianças são o epicentro da cultura de consumo e as suas opiniões moldam as estratégias de *marketing*.

Segundo a autora, as crianças são as primeiras a adoptar e a utilizar as novas tecnologias, conhecem e envolvem-se com os conteúdos veiculados por essas tecnologias de informação e comunicação e têm influência na escolha de produtos e marcas, que serão consumidos pela família.

A criança pós-moderna é apresentada, entre outros adjectivos, na cultura popular, como um *espertinho pedante* (Steinberg & Kincheloe, 2004) mas, também como uma super criança com poderes espectaculares e competências precoces (Elkind, 2004).

Na contemporaneidade, ao invés de mais resguardadas, as crianças estão mais expostas. Dois factores cruciais para que esse processo aconteça são, a ausência dos pais e a onnipresença dos meios de comunicação. Se antes, na Idade Média, eles serviram para fomentar o desenvolvimento da concepção moderna de infância, hoje os meios de comunicação promovem a desinfantilização das crianças. De acordo com Belloni (2004), a socialização das crianças, tem-se tornado um processo cada vez mais complexo, acompanhando a evolução tecnológica da sociedade.

Hernández & Robles (1995) referem que as estatísticas demonstram, de forma irrefutável, que a televisão é o meio de comunicação preferido pelo grande público.

A televisão, mais que um electrodoméstico, transformou-se num facto social. É através dela que, a infância recebe os ensinamentos e a informações sobre o mundo, o que antes acontecia na família e na escola. Escámez (2005) enuncia que a criança realiza as suas primeiras aprendizagens através da observação e imitação. Neste sentido, a televisão mediatiza e interpreta a realidade, oferecendo, às crianças, modelos de comportamento.

Segundo Escámez (2005), a televisão é uma fonte de informação, muitas vezes mais importante que os professores e os próprios pais. Assim, a televisão inicia o processo de socialização da criança, antes que a escola tenha oportunidade de o fazer. Hernández &

Robles (1995) chamam a atenção para o facto de a televisão se dirigir a todas as crianças do mesmo modo, não podendo seguir o ritmo de cada um deles. No entendimento de estes autores, a televisão ao não permitir os retrocessos e a sucessão de êxitos e fracassos necessários a toda a aprendizagem “saúdável”, não é um bom instrumento de aprendizagem.

Nelson Sodré (1999) conta que a televisão surge na década de 50 abalando o prestígio, até então sem rivais, do rádio.

Muniz Sodré (1999) vai complementar isso, dizendo que, nas décadas de 50, 60 e 70, a televisão estava na sala e a família via os programas, reunida. Desta forma, tanto os programas como os anúncios, tinham como foco a família e não o indivíduo. A essa fase da televisão, o autor chama televisão massiva.

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI a televisão inicia um processo de saída da sala e presta-se cada vez mais a ser utilizada como objecto de uso individual (Walsh, 2001).

Pode observar-se, então, a dicotomia existente na programação da televisão actualmente: ao mesmo tempo que se apresenta cada vez mais individualizada, é também universal, globalizada, numa procura incessante de produtos aceites em qualquer lugar, em qualquer cultura. De acordo com Flores (2002), a televisão representa um novo código de comunicação que nivela, homogeneiza, independentemente das características individuais, sociais e culturais, da criança. Desta forma a diversidade cultural das comunidades está seriamente ameaçada.

A influência desta descaracterização globalizada da infância é potenciada pela exposição do universo simbólico dos adultos, nos meios de comunicação social. E o controlo do que é visto pelas crianças é extremamente frágil. Para Zenicola (2004), é importante que os pais conversem com as crianças sobre o que assistem na televisão, procurando descobrir que leitura fazem, do que vêem e ajudando-os a desenvolver um pensamento crítico.

Por outro lado, tem proliferado, em diferentes horários, publicidade dirigida à criança. Isso explica-se por um fenómeno recente de incorporação à sociedade de consumo: de filha do cliente, ela ascendeu ao estatuto de cliente (Veiga, 2001).

A criança passa a ser vista como um detonador de consumo, indicando para si ou para o adulto, produtos que deseja.

Segundo Santos (2000) a programação comercial de publicidade é vista pela maioria das crianças como pequenos programas, na grelha televisiva. O autor complementa afirmando

que, a propaganda é inserida no contexto do entretenimento e por isso a predilecção das crianças por comerciais com humor, independente do produto anunciado.

É também no uso da infância, para ampliar cada vez mais o mercado, que meninas e meninos são apresentados como adultos. Esse estereótipo de adulto passa a ser o ideal e a referência da estética infantil: a boneca *Barbie* ou outros bonecos que pedem um novo acessório para cada actividade, são um bom exemplo do ideário feminino ou masculino adulto, transposto para o universo infantil.

Assim, a publicidade torna-se uma experiência muito representativa ao fixar padrões físicos, estéticos e comportamentais que deixará a criança pronta para actuar no mundo adulto do consumo (Marcondes, 2000).

A cultura massificada dos meios de comunicação faz parte das culturas socializadoras das crianças e compartilha com as culturas infantis o universo imaginário, da infância. São modos de socialização que se inter-relacionam, produzindo novas formações simbólicas.

De acordo com Lahire (2006), é preciso avaliar esta socialização, em diferentes culturas, mediada por variações intra-individuais. Para o autor, somos combinações de traços culturais gerais: “cada indivíduo é indissociavelmente o produto social de uma infinidade de experiências socializadoras e um ser relativamente singular, enquanto mistura de estilos, que tem poucas chances de encontrar o clone perfeito no espaço social” (Lahire, 2006, p. 166).

As crianças misturam-se, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura das chamadas novas tecnologias, como também da cultura dos amigos, da vida em grupo na escola e na família, tudo num mesmo espaço e tempo social e pessoal.

Corsaro (2007, p. 4) identificou “o carácter criativo e de improvisação dos jogos de fantasia das crianças pequenas num vasto espectro de subculturas e culturas de grupos.”

A infância é parte de uma categoria, onde também se fazem presentes as diversidades e as desigualdades da sociedade contemporânea. “A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (Sarmiento, 2007, p. 36).

Resumindo, a delimitação da infância como um tempo da vida do homem, objecto de cuidados e educação especiais por parte da sociedade, não é universal, nem intemporal. Ela

ocorre na Idade Moderna, em consequência da transformação do modo de produção feudal e da respectiva organização social (Ariès, 1998).

A família passa a ser constituída a partir da centralidade da criança que deve receber a atenção e os cuidados dos pais (Foucault, 2002).

Considerada como um adulto em miniatura, participando sem reservas da vida social e produtiva, a criança, a partir da segunda metade do século XVIII, predominantemente, vai ser objecto de políticas públicas que visam preservá-la das actividades adultas, no reconhecimento que as crianças precisavam de tratamento especial, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos (Heywood, 2004).

Por outro lado, a modernidade conceptualizava a criança, como “um sujeito unificado, reificado e essencializado – no centro do mundo – que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto” (Dahlberg et al., 2003, p. 63).

Contudo, sob uma perspectiva pós-moderna, torna-se necessário afirmar que não existe a criança ou a infância. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída pelos nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser. (Dahlberg et al., 2003).

Também, Scliar (1995) defende a multiplicidade de infâncias na contemporaneidade, deixando clara a construção histórica de tal categoria.

Kuhlmann (2004) defende que “é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais... reconhecê-las como produtoras da história” (Kuhlmann, 2004, p.10).

2.3. A Educação Pré-Escolar em Portugal

As sociedades, ao longo do tempo, têm passado por diferentes etapas, num processo evolutivo de transformação, a vários níveis: na própria organização; no trabalho; nas relações e comunicações interpessoais; na concepção de infância; nos processos de ensino e aprendizagem (Dalin & Rust, 1996, citados por Garcia, 1999) que, por sua vez, originaram representações sociais diversas, das instituições de educação e ensino.

O reconhecimento da importância dos primeiros anos de vida na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, associado à mudança do papel da mulher nas sociedades contemporâneas (Chamboredon & Prévot, 1982) conduziu a um claro desenvolvimento das estruturas de educação de infância, na segunda metade do século XX. Notar que, de acordo

com os dados do Eurostat (2005), a taxa de emprego para o número de mães trabalhadoras, em Portugal, é das mais elevadas da União Europeia (cerca de 77%).

Segundo o mesmo relatório, o número de mães trabalhadoras com 3 ou mais filhos chega aos 60%. Na União Europeia, a percentagem de mulheres a trabalhar em tempo parcial aumenta com o número de crianças. A média europeia é de 51% de mães a trabalhar com 3 ou mais filhos.

Em Portugal, poucas são as mães a trabalhar em tempo parcial. Este número chega somente aos 10%. A taxa de emprego em tempo integral das mulheres portuguesas é elevada e com uma forte segregação, como em todos os países em que as taxas de actividade das mulheres aumentaram rapidamente (De Henau, Meulders & O'Dorchai, 2004).

Conclui-se que, as mães passam os dias ocupadas no seu local de trabalho, podendo desfrutar do seu tempo com os filhos, somente algumas horas por dia.

Como consequência destes dados, o Conselho Europeu de Barcelona, realizado em Março de 2002, fixa uma meta europeia na qual Portugal deverá garantir a disponibilidade, até 2010, de estruturas de acolhimento para, pelo menos, 90% das crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade da escolaridade obrigatória (MTSS, 2005).

2.3.1. Contexto Histórico da Educação Pré-Escolar em Portugal

Em Portugal, tal como noutros países da Europa, a evolução da educação de infância acompanhou a sequência de acontecimentos políticos e económicos.

As primeiras instituições para as crianças mais pequenas surgiram para dar resposta a uma necessidade social (Cardona, 2004).

As crianças, enquanto seres incapazes de prover ao seu sustento e enquanto seres dependentes de adultos pobres, que apesar de aptos para o trabalho se mostravam "impossibilitados de assegurar cabalmente a sua subsistência e a dos seus dependentes" (Lopes, 1993, p. 502), são abrangidas pela protecção social.

Assim, é por referência à família de procriação, na condição de incapacidade total ou parcial para a guarda e provisão das crianças, que se desenha a acção das instituições e do Estado, enquanto acção supletiva da família (Vilarinho, 2004).

Desde o século XIX, quando foram definidas as primeiras medidas legislativas para a educação de infância, até aos nossos dias, podemos diferenciar, quatro períodos – Monarquia,

I República, Estado Novo e Pós-Revolução de 1974 – sendo que, nalguns destes períodos é possível diferenciar várias etapas (Cardona, 1997).

A Educação Pré-Escolar na Monarquia

Do conjunto das instituições de enquadramento social, vocacionadas para a infância destaca-se, a Real Casa Pia de Lisboa.

Esta instituição, fundada em 1780, assume, em 1834, o carácter de Casa de Asilo da Infância Desvalida, acolhendo crianças entre os 3 e os 10 anos de idade, facultando-lhes protecção e instrução elementar (Lopes, 1993).

Os primeiros jardins de infância, destinados a crianças com menos de 6 anos, surgiram, também, no século XIX, ainda durante a Monarquia (Cardona, 1997).

Estas instituições, de iniciativa privada, eram destinadas a crianças de classes sociais desfavorecidas e circunscreviam-se às grandes cidades (Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz & Pinto, 1990).

Com o intuito de definir objectivos para a educação de infância e para a formação de educadores e pedagogos, foi publicada legislação, onde se atribuía uma grande importância a este nível de educação e à implementação de movimentos e iniciativas relativas à infância (Pinto et al., 2005).

Nas últimas décadas da Monarquia, embora “definida como não sendo um grau de ensino” (Cardona, 1997, p. 32), dá-se o início da educação de infância como parte do sistema educativo.

A Educação Pré-Escolar na I República

Depois da proclamação da República em 1910, as preocupações sociais deram origem a algumas iniciativas legislativas no âmbito da educação da infância, nomeadamente, no apoio materno-infantil aos filhos de operárias e ainda na regulamentação do trabalho dos menores (Penha, 1999).

Neste período, começa a ser valorizada a pré-escolarização da infância.

Baseadas nos ideais da República, publicaram-se leis sobre educação pré-escolar, estabelecendo-se objectivos e programa, assim como as qualificações dos professores.

Estas leis estabeleceram também que outras instituições para a infância, como as de carácter asilar pertencentes à autoridade local ou central, deveriam ser transformadas em “escolas infantis” (Cardona, 1997, p. 37).

Não obstante, dadas as circunstâncias políticas, económicas e sociais desta época, foram criados apenas doze jardins de infância (Bairrão et al., 1990).

O Estado Novo e a Educação Pré-Escolar

Nas primeiras décadas do Estado Novo, a protecção à infância não constou das agendas políticas, uma vez que se considerou, a educação da infância, uma tarefa das mães, sendo valorizada pela sua função assistencial (Penha, 1999).

A Obra das Mães para a Educação Nacional é criada, em 1936, por decreto de Carneiro Pacheco. O regime pretende que senhoras desocupadas das classes sociais altas, empreguem o seu tempo no aconselhamento das mães sobre economia doméstica e virtudes morais. É esperado, ainda, que esta Obra preste ajuda material nas situações de maior carência (Mónica, 1978).

Subjacente à criação da Obra das Mães, que passa a ter a responsabilidade de apoiar as mães na educação das crianças pequenas, está a redefinição da função da educação pré-escolar, de educativa para assistencial.

Em 1937, são, inclusivamente, abolidos os jardins de infância oficiais (Vilarinho, 2004), pois o governo considerava, por um lado, que o número de jardins de infância existentes abrangia uma percentagem mínima de crianças e, por outro, que o alargamento do sistema público a toda a população seria insuportável para a Tesouraria Pública.

Por outro lado, a iniciativa privada assume, exclusivamente, a função educativa da educação de infância (Fernandes & Felgueiras, 2002), aumentando a distância formativa das crianças, de meios sociais desfavorecidos.

O principal objectivo, em relação à educação de infância, foi a diminuição da mortalidade infantil, através do melhoramento das condições de higiene e de alimentação. A educação de infância deixou de estar sob a responsabilidade do Ministério da Educação e passou a estar sob a alçada do Ministério da Saúde e Assistência.

De reparar que, as principais preocupações das instituições, até meados da década de 60, eram os cuidados e as necessidades mais básicas das crianças, não contemplando objectivos educacionais (Bairrão et al., 1990).

A este propósito, Bairrão & Vasconcelos (1997) afirmam que, até 1966, “a maioria dos centros existentes para crianças com menos de seis anos de idade não tinha objectivos educacionais” (p. 10).

Nas últimas décadas do Estado Novo, houve mudanças de política, em relação à educação pré-escolar.

As transformações económicas, sociais e demográficas, associadas aos movimentos migratórios para a Europa Central (Rosa & Vieira, 2003), assim como das aldeias para as cidades (Cardona, 1997), a guerra colonial em África e a aceleração industrial (Sarmiento & Marques, 2006), contribuíram para uma profunda alteração da conceptualização da protecção social das crianças.

Nos anos 60, como consequência destas mudanças sociais, são criadas novas instituições e dada uma nova atenção ao seu potencial educativo (Cardona, 1997).

Contrariamente ao carácter caritativo que caracterizava a infância, esta foi definida pelo então Ministério da Saúde e Assistência como sector prioritário de intervenção, implementando uma verdadeira política de protecção da infância, perspectivada em termos educativos e sociais.

Tal política combinava a protecção materno-infantil com a introdução de serviços sócio-educativos de apoio a pais trabalhadores, a crianças com deficiência e sem meio familiar.

Neste sentido, desenvolveram-se medidas que tinham como objectivo a criação de creches, jardins de infância e centros de actividades de tempos livres que, por sua vez, visavam apoiar as famílias durante o horário de trabalho. Surge, então, o serviço de amas e creches familiares como resposta alternativa às creches tradicionais (ME, 2000).

Com a criação de estabelecimentos específicos para a educação e reabilitação de crianças com deficiência, desenvolveram-se programas de triagem e acompanhamento domiciliário destas crianças, introduziram-se grandes alterações na conceptualização dos asilos da infância desvalida, no sentido da inserção comunitária das crianças aí residentes e na defesa a uma vida condigna, passando a designar-se por internatos (Penha, 1999).

Em 1973, é publicada a *Reforma do Sistema Educativo* (Lei nº 5/73), conhecida como a Reforma Veiga Simão, determinando a reintegração da Educação Pré-Escolar no sistema educativo.

A Afirmação da Educação Pré-Escolar Após 1974

Na década de 70, altera-se o que Sarmento (2003) designa por administração simbólica da infância, ou seja, o conjunto de disposições sociais que permitem ou interditam as práticas das crianças. Emerge, nas palavras de Almeida, Guerreiro, Lobo, Torres & Wall (1998, p.47), um “ideal de infância protegida”, que se traduz em “investimentos mais elevados no plano dos afectos, do bem-estar material que as gerações anteriores não tiveram, de percursos escolares longos, tendo em vista a inserção e a promoção socioprofissional”.

As mudanças políticas e sociais ocorridas após a Revolução de 25 de Abril de 1974, em Portugal, permitiram “a expansão e renovação das instituições da sociedade civil” (Stoer, 1986, p. 60).

Este facto reflectiu-se não só no número de instituições para a infância, mas também no número de escolas para formação de educadores de infância.

A Rede Pública de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (Lei 5/77), do Ministério da Educação teve início em 1977 e os estatutos dos respectivos estabelecimentos datam de 1979 (Dec.-Lei nº 542/79)

A criação da rede pública marca o início de duas redes institucionais: uma dependente do Ministério da Educação – para crianças dos 3 aos 6 anos – centrada numa função educativa; outra dependente do Ministério da Segurança Social - para crianças dos 0 aos 6 anos – com um horário mais alargado, dando particular ênfase à função social (Vilarinho, 2000a).

A estrutura actual do sistema educativo foi estabelecida em 1986, pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) e inclui a educação pré-escolar, em regime facultativo, para as crianças a partir dos 3 de idade, até ao ingresso na escolaridade obrigatória.

Em 1995, o Relatório Estratégico para o Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar (Formosinho & Vasconcelos, 1996), deu origem ao Plano para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal (ME, 1996).

O objectivo, deste Plano, era o de garantir a frequência a todas as crianças de 5 anos de idade e a 75% das crianças de 3 e 4 anos, abrangendo mais 46 000 crianças até 2006, e garantindo um serviço simultaneamente educativo e social, não só aumentando o número de estabelecimentos públicos, mas também alargando o seu horário de funcionamento.

A promulgação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97), determina as orientações políticas para o processo de expansão da rede. Com esta Lei, são definidos os

objectivos gerais deste nível de educação e o papel que cabe à família, ao Estado, às autarquias e aos particulares, no estabelecimento da rede. Institui normas sobre a administração, gestão e regime de pessoal, assim como sobre a avaliação e inspecção dos estabelecimentos.

A educação pré-escolar passa a ser considerada como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei 5/97, artº 2º) e a tutela pedagógica de toda a rede institucional, a ser competência do Ministério da Educação.

Ainda no mesmo ano, são regulamentados (Dec.-Lei 147/97) alguns dos princípios enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97). No que respeita à estrutura do sistema, surge um novo conceito, o de Rede Nacional de Educação Pré-Escolar. A finalidade desta rede consiste em "efectivar a universalização da Educação Pré-Escolar" (Dec.-Lei 147/97, art. 3º, ponto 1).

Na sequência da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97), surgiram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997), que consignam os referenciais comuns para a orientação do trabalho educativo dos docentes, nos estabelecimentos da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, independentemente da respectiva titularidade.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997) constituem-se, assim, como um conjunto de princípios pedagógicos e organizativos para o docente, na condução do processo educativo.

Para a sua concretização, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97), enuncia a necessidade de se promover uma cooperação institucional entre os Ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social, de forma a serem possíveis apoios financeiros quer às famílias quer aos estabelecimentos, no sentido de salvaguardar o princípio da igualdade de oportunidades, no acesso à educação pré-escolar.

Apesar de, uma das grandes finalidades, das instituições privadas solidárias, ser a prestação de um serviço de utilidade pública, sem usufruição de lucros, portanto não obedecendo "às racionalidades próprias dos agentes do mercado" (Hespanha, 1999, p. 24), para a sua sobrevivência, elas têm que captar um número suficiente de utentes que lhes assegure os custos da prestação de serviços.

Daí que, como defende Hespanha (1999, p.27), estas são, instituições "com uma estratégia de gestão mais orientada pelas regras da sobrevivência económica do que pelas necessidades da população utente".

Observa-se ainda que, os técnicos de educação, não detendo poder de decisão, dificilmente conseguem sobrepor a lógica pedagógica à lógica da gestão, na administração destas instituições (Cardona, 1997)

Ao nível da gestão institucional, em 1998 é definido um novo regime para os estabelecimentos de ensino (Dec.-Lei n.º 115-A/98) visando favorecer uma maior autonomia profissional, facilitadora de um funcionamento mais flexível e adequado às necessidades específicas dos diferentes locais.

Para Formosinho (2000), as crianças beneficiam de sistemas de educação interligados e complementares, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades educativas ricas e polivalentes.

No entanto, a problemática da segmentação do sistema educativo português, nomeadamente a descontinuidade entre educação pré-escolar e ensino básico, é um facto a ter em consideração (Portugal, 2009).

Com efeito, a assunção da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica não deve fazer esquecer que, existem profundas diferenças nas tradições organizacionais, curriculares e profissionais de cada um dos subsistemas (Formosinho, 2002; Dias *et al.*, 2005).

Essas diferenças poderão permanecer ocultas sob as novas regras de associação e gestão escolar. Apesar do novo regime (Dec.-Lei n.º 115-A/98) visar uma maior proximidade entre os docentes dos diferentes níveis do ensino, frequentemente, os agrupamentos verticais apenas justapõem, na mesma unidade organizacional, subconjuntos profissionais diferentes, com interações pontuais (Formosinho, 2002).

A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação, em articulação com as Direcções Regionais de Educação e com a Inspeção-Geral de Educação, concebe, em 2007, o documento "Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar – Contributos para a sua Operacionalização" (Circular 17/07).

Este documento, de apoio ao desempenho dos docentes, integra princípios sobre a organização curricular e os procedimentos a ter em conta na avaliação da acção educativa,

bem como questões relacionadas com a organização da componente de apoio à família dos estabelecimentos e a articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico.

Segundo os últimos dados disponibilizados pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) do Ministério da Educação, no ano lectivo de 2006-2007, os estabelecimentos públicos constituíam quase 70% da oferta existente e satisfaziam pouco mais de metade da procura, cerca de 52%, como se pode observar na tabela nº 1.

Tabela nº 1: *Alunos e Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar*

Ano Lectivo 2006/2007			
Alunos inscritos na Educação Pré-Escolar			
	Público	Privado	Total
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	134047	44552	178599
OUTROS MINISTÉRIOS	3932	80500	84432
TOTAL	137979	125052	263031
Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar			
	Público	Privado	Total
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	4707	906	5613
OUTROS MINISTÉRIOS	66	1260	1326
TOTAL	4773	2166	6939

Fonte: GEPE - Ministério da Educação

2.3.2. A Docência na Educação Pré-Escolar

Formação de docentes da Educação Pré-Escolar: Mudanças e Desafios

As origens institucionais da formação de educadores de infância, em Portugal, situam-se na primeira metade do século XX, apesar da profissão existir antes desse período.

No Regulamento de Junho de 1896, em que é definido o programa das escolas infantis, é possível encontrar uma das primeiras referências relativamente à formação e estatuto dos docentes para leccionar nestas escolas: mulheres, habilitadas com o curso da escola primária (Cardona, 2004).

Já depois da instauração da República, em 1911, continua a ser reforçada a especificidade da escola infantil. Considerando o seu carácter maternal, a professora é colocada em paralelo com a mãe da criança (Cardona, 1997).

Tal como, referido anteriormente, em 1937, são encerradas as escolas infantis oficiais, passando as suas professoras a pertencer ao quadro do ensino primário. A função educativa

das instituições destinadas às crianças mais pequenas é desvalorizada. Na ausência de cursos de formação para a educação de infância, a criação, em 1939, da Escola Normal Social (Dec.-Lei 30135/39) surge como uma resposta a esta carência, já que as assistentes de serviço social, aí formadas, poderiam trabalhar em instituições de educação de infância, num reforço evidente da sua função social (Cardona, 2004)..

Bairrão & Vasconcelos (1997) afirmam, relativamente às instituições públicas que, até 1966, na “ maioria dos centros existentes para crianças com menos de seis anos de idade (...) o pessoal não tinha qualificações específicas, preocupando-se essencialmente com os cuidados e as necessidades mais básicas das crianças” (Bairrão & Vasconcelos, 1997, p. 10).

Neste contexto, perante a lacuna criada e no quadro de uma desresponsabilização total do Estado relativamente à educação das crianças mais novas, começam a desenvolver-se iniciativas privadas.

A partir da década de 40, escolas privadas seleccionam adolescentes do sexo feminino que formam, para um pequeno mercado de trabalho privado, fora do sistema educativo formal.

Algumas candidatas, oriundas de meios sociais mais abastados, frequentam o curso de educação de infância não para exercerem a profissão mas, porque se considerava ser esta uma boa preparação, para, mais tarde, desempenharem o papel de mães.

A grande desvalorização observada durante o período do Estado Novo, implicou que a formação se tivesse começado a organizar sem a existência de um referencial claramente definido pelo Estado.

Durante muitos anos, sem uma clara explicitação de princípios orientadores, cada escola de formação transmitiu “uma certa filosofia de formação e de educação pré-escolar, determinados modelos curriculares de educação de infância, nem sempre claros nem definidos” (Silva, 1990, p. 55).

São criados, em 1973, dois cursos públicos de formação de educadoras de infância, em regime experimental, em Coimbra e Viana do Castelo (Despacho de 24/6/73).

O início destes cursos, com a duração de 3 anos, implicou a reformulação dos cursos privados já existentes, nomeadamente o aumento da sua duração (Carvalho, 1991).

Com a publicação da, já referida, Reforma Veiga Simão (Lei 5/73), definindo a nova estrutura do sistema educativo português, é finalmente determinado o recomeço dos cursos

públicos de educação de infância. Nesta lei, a profissão de educador de infância continua a ser restrita a mulheres.

Contudo, a formação generalizada, em escolas públicas só surgiu em 1979 - após dois anos da publicação da Lei (Lei 6/77) - aquando da abertura das Escolas Normais de Educadores de Infância e de cursos de formação para Educadores de Infância nas Escolas do Magistério Primário. Pela primeira vez, em Portugal, os cursos de educação de infância passam a ser dirigidos a alunos de ambos os sexos.

Na década de 80, a criação das Escolas Superiores de Educação no Ensino Politécnico (Portaria 352/86), com a consequente extinção das Escolas Normais e das Escolas do Magistério, permitiu a integração da formação dos Educadores de Infância no ensino superior, em cursos com a duração de três anos e a atribuição do grau de bacharel.

Para o final da década de 90, é de salientar a garantia do grau de licenciado para todos os professores, incluindo os educadores de infância (Lei nº 115/97), o que constituiu um marco importante na afirmação da profissionalidade destes docentes e na garantia de qualidade da educação de infância.

Em 2001, são estabelecidas as competências profissionais da docência não Superior, através da publicação do Perfil Geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/01) e dos Perfis Específicos para os Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 241/01).

Recentemente, a valorização da educação pré-escolar e do estatuto sócio-profissional dos seus docentes, acentua-se com a exigência de uma formação pós-graduada específica, para o acesso à profissionalização. “Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o de mestrado” (Decreto-Lei 43/07, p. 1320), após a conclusão da licenciatura em Educação Básica.

Apesar deste enquadramento legislativo ser muito recente já se encontram alguns diplomados com esta formação, que a terão adquirido por iniciativa própria. Não obstante, nos estabelecimentos de educação pré-escolar, coexistem profissionais com formação e tradição de desempenho muito diferenciadas, traduzindo diferentes representações sociais sobre a educação de infância e sobre a profissionalidade do educador.

Em consequência desta situação, será importante reflectir-se sobre, como as constantes mudanças operadas na sociedade requerem uma conceptualização da formação, como um

processo permanente e constante (Day, 2001; Hargreaves, 2001), que começa com a formação inicial e se perpetua ao longo da vida profissional.

Do mesmo modo, Aspin, Chapman, Hatton, & Sawano (2001), salientam a necessidade de perspectivar a formação ao longo do ciclo de vida, com vista a acompanhar os novos desafios da sociedade do conhecimento e da informação. Este novo modelo de sociedade sugere uma aprendizagem realizada de forma contínua, com o propósito de melhorar as qualificações, os conhecimentos e as atitudes.

O papel dos docentes como agentes de mudança é sublinhado pelo Relatório Mundial da Educação (UNESCO, 1998) defendendo, também, a importância de um investimento na formação e no desenvolvimento continuado, dos profissionais de educação.

Docentes da Educação Pré-Escolar e a Questão de Género

A história da educação de infância, em Portugal, incutiu a esta profissão características específicas e diferenciadas.

A partir de textos de autores - por exemplo de Katz (1985) e Saracho & Spodek (1992) - e do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Dec.-Lei 241/01), é possível definir os educadores de infância como docentes que promovem aprendizagens significativas em crianças pequenas, referenciados por saberes específicos e norteadas por princípios éticos.

Alguns elementos identificativos distinguem este grupo dos outros professores, (Sarmento, 2002), nomeadamente, as raízes históricas muito ligadas a funções maternas, de prestação de cuidados básicos e de guarda e a quase exclusividade do desempenho da profissão por mulheres.

O campo profissional ocupa uma posição eminente na vida social e na existência pessoal (Dubar & Tripier, 1998).

Se, por um lado, o acesso dos homens à profissão só foi possível depois da Revolução de 1974, por outro lado, um estudo desenvolvido sobre mulheres professoras em Portugal, entre 1870 e 1933 (Araújo, 1995), refere que nesse período, as possibilidades de uma mulher trabalhar fora de casa eram quase exclusivamente as de ensino, constituindo-se esta profissão como um projecto emancipatório feminino.

Apple (1988, p. 100) diz que os professores são “actores de género”, ou seja, que se podem encontrar diferenças na afirmação de uma profissão, conforme a sua composição, em

termos de género. Deste modo, a educação de infância, porque desenvolvida maioritariamente por mulheres e com crianças, tem estado inscrita no grupo das menos reconhecidas.

Mas, se nesta segunda modernidade o novo paradigma, é pensar nas crianças, pensar na infância, como um grupo social com um conjunto de direitos reconhecidos no campo dos princípios e como actores sociais, então a emergência da visibilidade da infância (Sarmiento & Marques, 2006) pode vir a ser uma realidade.

Por outro lado, para Molinier (2004), a masculinidade e a feminilidade não podem ser estáticas e definitivamente separadas.

Este sociólogo defende que, o trabalho pode ser um mediador importante de mudança, pelo que a entrada de homens em actividades que se prendem com a higiene, a segurança e o bem-estar das crianças pequenas, pode contribuir para aquele propósito.

Em resumo, numa análise sócio-histórica, verificamos que, originalmente, os centros públicos de acolhimento de crianças foram de teor assistencial (Magalhães, 1997) e de guarda, para crianças órfãs ou abandonadas, num primeiro momento e, em seguida, como serviços de apoio às mães, quando começou o desenvolvimento da industrialização.

No entendimento que, era às mães que cabia a responsabilidade dos cuidados com as crianças (Torres & Silva, 1998), foi sendo construída a representação social deste nível de ensino e dos seus profissionais, decorrente da ligação crianças/cuidados/mulheres/doméstico/social.

Em Portugal, a educação pré-escolar só passou a assumir alguma relevância após a transição democrática, mas o seu desenvolvimento foi lento (Afonso, 2009).

A nossa longa tradição, no âmbito da educação de infância, de serviços educativos para as crianças mais favorecidas e de serviços de carácter social para as crianças dos grupos sócio-económicos mais desfavorecidos (Vasconcelos, D'Orey, Homem & Cabral, 2003), implica alguma vigilância crítica sobre o conceito de rede nacional, uma vez que este pode ocultar um descomprometimento do Estado na promoção efectiva da rede pública e da respectiva componente educativa.

2.4. O Currículo na Educação Pré-Escolar

De acordo com a Lei-Quadro (Lei 5/97), constituem objectivos da educação pré-escolar:

- “a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei 5/97, art. 10º),

Decorrentes dos objectivos definidos na Lei-Quadro, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) vêm enquadrar a acção educativa nos estabelecimentos de educação pré-escolar, apresentando-se como um referencial comum para todos os docentes deste nível de educação.

Consideradas como um instrumento de referência à investigação, reflexão e desenvolvimento das práticas pedagógicas (Stenhouse, 1975 citado por Silva, 1996, p. 55), estas Orientações caracterizam-se pela flexibilidade, possibilitando, ao docente, a decisão sobre as opções metodológicas de construção das diferentes dimensões do currículo, adequando-o aos interesses, necessidades e características das crianças e à intencionalidade educativa.

O primado da função educativa na educação pré-escolar é reforçado pelo documento Educação, Integração, Cidadania (ME, 1998) que se propõe garantir a democratização e

universalização deste nível de ensino, no quadro de uma educação básica de qualidade, para todos.

2.4.1. As Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) apontam conceitos centralizadores e fundamentais à acção educativa, a saber: reconhecimento da criança como actor do processo educativo, valorizando os seus conhecimentos prévios, como fundamento para as novas aprendizagens; construção articulada do saber, numa perspectiva globalizante e integrada, desenvolvida através de uma abordagem transversal das áreas de conteúdo; resposta a todas as crianças na exigência de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

Com suporte nestes fundamentos, o desenvolvimento curricular, da responsabilidade do docente, terá em conta: a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a comunidade educativa e a continuidade educativa.

Após a definição das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) passou a haver uma maior intencionalidade das práticas educativas. Estas terão deixado de ser menos espontâneas e, consequentemente, com objectivos mais claramente definidos (Oliveira-Formosinho, 2002).

Ainda assim, Pereira & Viana (2003) afirmam que muitos docentes, de educação pré-escolar, não sabiam como operacionalizar estas Orientações, devido, entre outros factores, às próprias características do documento.

Com o objectivo de proporcionar uma melhor compreensão das concepções subjacentes à organização das Orientações Curriculares de forma a torná-las mais operacionais, a DGIDC entendeu ser pertinente a produção de materiais complementares.

Considerando ainda, a importância de uma efectiva continuidade entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, esses materiais foram pensados para as áreas curriculares, dos dois sectores, identificadas como sendo de intervenção prioritária, nomeadamente, a Língua Portuguesa, a Matemática e as Ciências Experimentais.

Assim, foram disponibilizadas, em 2008, quatro brochuras de apoio à operacionalização das Orientações Curriculares, nos domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática, intituladas, A Descoberta da Escrita (ME, 2008a)

Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância (ME, 2008b), Geometria (ME, 2008c) e Sentido do Número e Organização de Dados (ME, 2008d).

Posteriormente, é publicada a brochura *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6* (ME, 2009). Esta brochura insere-se na área de conteúdo de Conhecimento do Mundo, domínio das ciências experimentais.

As actividades propostas, nas cinco brochuras editadas, constituem-se como sugestões de actividades a realizar no quotidiano da acção educativa dos estabelecimentos de educação pré-escolar, onde as crianças são parte activa na sua aprendizagem tendo em conta os seus interesses e o contexto educativo em que se inserem.

2.4.2. Organização do Ambiente Educativo

“A organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular” (ME, 1997, p.31) e da intencionalidade do docente.

A intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, na adequação da sua prática às necessidades individuais das crianças e do grupo.

A organização do ambiente educativo engloba a organização dos espaços, do tempo e dos materiais, proporcionando ambientes diversificados, que reflectam a proposta pedagógica do estabelecimento e que promovam o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança.

O espaço “não é algo dado, natural, mas sim construído” (Horn, 2004, p. 16). É imprescindível que o educador esteja atento à sua organização, de modo a que se constitua no lugar privilegiado não só de aprendizagem, mas também de iniciativa, criatividade, interacção e que facilite o desenvolvimento da autonomia.

Interagir é relacionar-se com o espaço, os objectos e as pessoas ao redor. Ao educador cabe oferecer possibilidades para que a criança experimente o espaço, explore os objectos e se relacione com as pessoas.

Para Zabalza (1998), ambiente educativo não é sinónimo de espaço físico. Este refere-se aos locais caracterizados pelos objectos, pelo mobiliário e pela decoração enquanto o primeiro engloba a qualidade do trabalho educativo implementado nesse espaço. Segundo o autor, as intenções pedagógicas e o método de trabalho, do educador, são definidas na

selecção e organização que faz dos espaços educativos, que irão proporcionar às crianças escolhas desafiadoras e criativas.

Neste processo, explicita Zabalza (1998), a tarefa do docente será: concretizar as intenções educativas e o método de trabalho, planear e organizar o espaço, observar e avaliar o seu funcionamento e introduzir as modificações que forem necessárias, num enfoque permanente de reflexão individual e grupal que deve, segundo Vasconcelos (1997), envolver as crianças.

Deste modo, a proposta pedagógica, na educação pré-escolar, precisa ser pensada em parceria com as crianças, permitindo que elas aprendam a reflectir e a tomar decisões, expressando, simultaneamente, as suas preferências e os seus desejos.

Barbosa e Horn (2001) afirmam que as aquisições sensoriais e cognitivas das crianças têm estreita relação com o meio físico e social, pois eles ajudam-na a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais.

Neste sentido, o educador deve criar “um ambiente estruturante e previsível... estimulante sob o ponto de vista intelectual, não esquecendo uma intencionalização das aprendizagens formais, das expressões e linguagens múltiplas e da curiosidade científica” (Vasconcelos, 1996, p.10).

As actividades colectivas, dentro do ambiente educativo, são fundamentais para o desenvolvimento relacional, pois é na convivência que a criança adquire a consciência de pertença ao grupo e usufrui das aprendizagens que decorrem dessa interacção. “A experiência colectiva oferece a possibilidade de encontrar novas formas sociais de trabalho e de convivência” (Arribas, 2004, p. 345). Actividades com este objectivo ajudam a criança a construir conceitos de participação e de cooperação social

Este processo é desenvolvido através de estratégias que permitam à criança o trabalho em actividades individuais, entre pares, em pequeno e em grande grupo, que proporcionem “uma real experiência de vida democrática e participativa, em que a criança aprenda que há regras para a vida em comunidade... aprender a ceder, a cooperar, a negociar” (Vasconcelos, 1996, p.10).

É importante que a sala seja um espaço motivador, em que se acolham as diferentes formas de ser e de agir, contempladas nos projectos de trabalho, nos quais as crianças vivenciam experiências e descobertas.

Bruner (1998) propõe um ambiente educativo, desafiante, positivo e de respeito pelo outro. Defende que os conteúdos sejam explorados como um problema, de forma a permitir a aprendizagem pela descoberta, através de actividades de exploração e pesquisa.

A criança tem o direito de brincar, criar, enfrentar desafios como instâncias de formação cultural e social (Kramer, 2003).

Segundo Carvalho & Rubiano (2001), a criança “explora, descobre e inicia acções no ambiente; selecciona parceiros, objectos, equipamentos e áreas para a realização de actividades, mudando o ambiente através dos seus comportamentos” (Carvalho & Rubiano, 2001 p. 116).

2.4.3. Áreas de Conteúdo da Educação Pré-Escolar

As áreas de conteúdo constituem as referências gerais, no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem.

Consideradas como fundamentais na organização dos contextos educativos, as áreas de conteúdo encontram-se organizadas em três grandes blocos: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo.

Área de Formação Pessoal e Social

A área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal e integradora, que assenta no conhecimento de si e do outro e na relação interpessoal.

Para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça, é imprescindível a criação de “um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada” (ME, 1997, p. 53). Privilegia-se, deste modo, a auto estima, auto confiança e independência, no sentido do saber ser e do saber fazer.

Neste sentido, o educador deve facilitar a promoção de hábitos, de costumes, de valores e de atitudes, para que os educandos fortaleçam o carácter e se tornem pessoas que orientem a sua vida para o bem (Estrela, 1997).

Dentro desta área situa-se, o desenvolvimento da autonomia.

Não há uma actividade específica que promova a autonomia, mas todas as acções e relações que decorrem na comunidade educativa, concorrem para esse objectivo, se assentes num princípio de confiança e estímulo, às iniciativas da criança.

Como afirma Kamii (2007) "a essência da autonomia é que as crianças se tornem capazes de tomar decisões por si mesmas" (Kamii, 2007, p.108). O facto da criança sentir que as pessoas à sua volta acreditam e incentivam as suas ideias, favorece o desenvolvimento saudável de uma identidade pessoal e do processo de socialização.

A aceitação da diversidade étnica, religiosa, física ou outra, deve ser uma preocupação constante no quotidiano dos estabelecimentos de educação pré-escolar, principalmente por ocorrer numa fase de construção da identidade.

Do mesmo modo, a transmissão de valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes é uma das responsabilidades da educação pré-escolar. É preciso estar atento para combater os padrões estereotipados dos papéis do homem e da mulher.

Área de Expressão e Comunicação

A área de Expressão e Comunicação "engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de comunicação" (ME, 1997, p. 56).

Esta é a única área em que se distinguem três domínios: domínio das expressões; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da matemática.

Todos os domínios estão relacionados entre si e apontam para a aquisição e aprendizagem de códigos, que são meios de relação, de recolha de informação e sensibilização estética e que permitem à criança, representar o seu mundo interior e o que a rodeia. Por se tratar de formas de comunicação, todas elas recorrem à sensibilização estética e ao domínio de materiais e técnicas.

Domínio das Expressões

No domínio das expressões, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) diferenciam quatro vertentes: motora, dramática, plástica e musical.

A expressão motora, deverá proporcionar formas de sentir e utilizar o corpo e, também, diferentes modos de manipulação de objectos, que conduzam ao progressivo desenvolvimento da motricidade global e fina.

A expressão dramática apoia-se, essencialmente, no jogo simbólico e dramático, como forma de descoberta de si e do outro, que conduza à afirmação de cada criança na interacção com outras.

A expressão plástica é o meio de representação e comunicação, intimamente relacionada com a expressão motora que implica o controlo da motricidade fina, através do manuseamento de materiais, instrumentos e técnicas.

A expressão musical permite desenvolver na criança aspectos de saber escutar, cantar, dançar, tocar, oferecendo-lhe a possibilidade de produzir e explorar ritmos e sons.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

O domínio da linguagem oral assenta na forma de expressão e comunicação, em que a criança irá dominando a linguagem e alargando o seu vocabulário.

As Orientações Curriculares estabelecem que o acesso à linguagem escrita das crianças que frequentam o pré-escolar não deve ser visto como uma introdução formal e “clássica” à leitura e à escrita (ME, 1997, p. 65), mas como uma forma de facilitar a emergência de competências relacionadas com a linguagem escrita (Goodman, 2001), envolvendo as crianças em actividades informais de literacia.

É necessário, pois, proporcionar momentos de contacto directo com diferentes tipos de códigos simbólicos, explorando, com carácter lúdico, imagens, gravuras e texto, para que a criança sinta interesse e prazer pela leitura e, consequente, pela emergência da escrita, num processo de comunicação verbal e não verbal.

Assumindo-se que as crianças já sabem algo sobre a leitura e a escrita, espera-se que o estabelecimento de educação pré-escolar aceite e expanda esse conhecimento prévio.

A emergência é vista, deste modo, como o desenvolvimento de conhecimentos e competências que as crianças já têm. Este desenvolvimento há-de ocorrer em condições adequadas: contextos que suportem e facilitem a indagação, que respeitem o desempenho e que forneçam as oportunidades para a participação em eventos de literacia reais.

Domínio da Matemática

O domínio da matemática deverá fazer parte integrante do quotidiano do estabelecimento de educação pré-escolar, esperando-se que “o educador proporcione experiências diversificadas e apoie a reflexão das crianças, colocando questões que lhe permitam ir construindo noções matemáticas” (ME, 1997, p. 74).

A construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do tempo e do espaço em contexto de actividades lúdicas, através da exploração e manipulação de materiais, relativamente ao espaço, e às suas características físicas. Como elucida Smole (2003), “no seu processo de desenvolvimento, a criança vai criando várias relações entre objectos e situações vivenciadas por ela e, sentindo a necessidade de solucionar um problema, de fazer uma reflexão, estabelece relações cada vez mais complexas que lhe permitirão desenvolver noções matemáticas mais e mais sofisticadas.” (Smole, 2003 p. 63).

As noções matemáticas estão presentes, desde muito cedo, na nossa vida. Por meio de jogos, brincadeiras e principalmente desafios, é possível desenvolver o raciocínio lógico e incentivar a resolução de problemas. Segundo Reis (2006) “estimular o raciocínio lógico-matemático é muito mais do que ensinar matemática – é estimular o desenvolvimento mental, é fazer pensar.” (Reis, 2006, p.9).

Área de Conhecimento do Mundo

A área do Conhecimento do Mundo está relacionada com a descoberta do meio próximo, de outros meios e culturas e com a introdução às ciências. Os temas a explorar, devem ser criteriosamente escolhidos, face à sua pertinência e aos interesses do grupo.

Segundo Coltman (2003), para desenvolver conceitos científicos, com crianças tão pequenas como as que frequentam a educação pré-escolar, é crucial considerar quais os conceitos científicos a explorar, bem como uma adequada preparação dos mesmos.

Contudo, um dos aspectos que tem sido objecto de debate, diz respeito à importância relativa que deve ser dada aos conteúdos e aos processos, no que respeita ao conhecimento, compreensão e competências para a ciência. As exigências do currículo para as ciências nos primeiros anos reflectem, segundo Hollins & Whitby (2001), este debate. Os autores consideram que, quer o conteúdo, quer o processo devem ter igual peso no planeamento das actividades e na avaliação dos alunos. As competências têm de ser praticadas e usadas num determinado conteúdo científico, sendo que o conhecimento e a compreensão ganharão através do uso dessas competências.

Gott & Duggan (1995) mostraram que a prática experimental desenvolve, com êxito, quer os conceitos quer a compreensão dos mesmos e permite, às crianças, enfrentar problemas progressivamente mais complexos.

Também, para Johnston (2005) a importância do desenvolvimento precoce de competências, conhecimentos e atitudes científicas é fundamental, no sentido em que as explorações precoces, que envolvem trabalho experimental, podem facilitar a aquisição de competências investigativas, como por exemplo, a observação e a interpretação. Por sua vez, considera que o desenvolvimento destas competências facilitará, certamente, no futuro, a aquisição de outras mais complexas.

Novak & Gowin (1999) propõem os mapas de conceitos como uma técnica adequada para tornar visível, tanto para os docentes como para as crianças: as ideias chave a considerar numa determinada aprendizagem; a síntese de ideias do que foi aprendido.

2.4.4. Comunidade Educativa

A comunidade educativa, insere-se no processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam anteriormente, para a criação de condições para o sucesso das aprendizagens seguintes.

Numa sociedade de educação para todos, o estabelecimento de educação pré-escolar destina-se a públicos cada vez mais diferenciados, social e culturalmente. Esta realidade requer, pensar o currículo para responder a esta diversidade, de forma a não contribuir para agravar os níveis de exclusão.

Este conceito de currículo substitui o discurso da norma pelo discurso da contextualidade (Roldão, 1999b). O educador é conceptualizado como “gestor do currículo e garante a sua adequação à diversidade sociocultural, étnica, linguística e psicológica dos alunos” (Roldão, 1999a, p.53), o que requer a sua preparação para reflectir em torno das problemáticas do contexto educacional e tomar as decisões curriculares que melhor respondam às necessidades das crianças.

Assim, impõe-se que o desenvolvimento curricular, na educação pré-escolar, integre um conceito que se adequa à diversidade da comunidade escolar, criando oportunidades de aprendizagem para todos.

2.4.5. Continuidade Educativa

A continuidade educativa diz respeito à forma como estão organizados os saberes, de forma sequenciada e organizada, ao longo dos vários níveis educativos, na consideração do

desenvolvimento das crianças e das suas capacidades de aprendizagem, em cada nível educativo (Serra, 2005).

Neste enquadramento, a educação pré-escolar é encarada como a primeira etapa da educação básica (Lei nº 5/97), isto é, concebida em estreita ligação com o 1º ciclo do ensino básico e, simultaneamente, no pressuposto de que se realiza num contexto de aprendizagem ao longo da vida.

Uma ideia que perdurou por muitas décadas, relativamente aos objectivos da educação pré-escolar, prendia-se ao entendimento que a preparação para o ciclo seguinte se fazia através de processos directos de indução, nomeadamente, usando fichas de iniciação à matemática, escrita e leitura.

Até aos anos 80 a investigação afirmava que os factores indicativos de uma inserção positiva no 1º ciclo do ensino básico estavam relacionados com o sucesso escolar nas aprendizagens formais.

Mais recentemente tem-se introduzido o referencial de competências (Perrenoud, 2001) como indicativo de um conjunto de adquiridos que permite um desempenho adequado.

Estudos desenvolvidos, apontam para um espectro mais amplo de competências indicativas de uma inserção positiva no 1º ciclo do ensino básico, à cabeça das quais se encontra a capacidade de aprender a aprender (Griebel & Niesel, 2003).

As competências sociais de cooperação, isto é, a capacidade de a criança se inserir num grupo de pares e de cooperar com eles no desenvolvimento de tarefas comuns (Griebel & Niesel, 2003), também aparecem como essenciais.

A auto-confiança é também uma competência decisiva na integração escolar. Uma criança com baixa auto-confiança dificilmente se interessa pelos processos de aprendizagem mais elaborados que lhe vão sendo exigidos (Margetts, 2002). Do mesmo modo, a auto-estima está directamente relacionada com a capacidade de se afirmar num grupo de pares (ME, 1997).

As competências de auto-controlo são também competências básicas de inserção no 1º ciclo (Margetts, 2002). Quer nas suas interacções sociais, quer nos processos de gestão das actividades em sala de aula, a criança precisa de capacidade de domínio pessoal, de concentração, de fazer face à frustração. A aquisição de hábitos de trabalho faz-se predominantemente nestas idades e a criatividade só pode emergir com base numa atitude de profunda disciplina interior e, mesmo, exterior.

Decorrente desta competência está a capacidade de resiliência, isto é, a capacidade de fazer face à frustração, ou, mesmo, à privação, de forma dinâmica e positiva (Griebel & Niesel, 2003). A palavra resiliência é utilizada para descrever um conjunto de qualidades que apoiam a adaptação e a capacidade de fazer face à mudança, mesmo em circunstâncias difíceis (Bernard, 1995). A capacidade de resiliência leva a criança a ser forte, optimista, com uma dinâmica criativa face às adversidades, incorporando-as positivamente no seu desenvolvimento (Wustmann, 2004 citado por Griebel & Niesel 2005).

A continuidade entre níveis educativos não é entendida como uniformidade, mas como forma de conseguir proporcionar, uma ampla capacidade de reter o que é novo e, portanto, de garantir o progresso (Dunlop, 2003).

Neste sentido, o docente deve desenvolver, na criança, a atenção, o envolvimento e a capacidade para inter-relacionar o que aprende com o que já sabia, previamente. É, também, tarefa do educador estimular o desejo da criança para aprender, motivando-a para a participação, com autonomia e interesse, nas actividades (Arribas, 2004) e projectos a desenvolver.

2.4.6. Desenvolvimento de Competências na Educação Pré-Escolar

A noção de competência pode ser entendida como um saber em uso, por oposição a um saber inerte (Roldão, 2003), que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes/valores.

No desenvolvimento curricular, os docentes têm vindo a focar as suas intenções educativas no cumprimento de objectivos, enquadramento onde o conceito de competência encontra um espaço muito vago ou dúbio.

Para Zabala & Arnau (2007), em relação às dimensões, *conhecimentos*, *capacidades* e *atitudes/valores*, o docente deve centrar a sua acção educativa em torno de três questões integradoras, respectivamente: o que é necessário saber; o que se deve fazer; como se deve ser. A preocupação do educador deverá focar-se, assim, no desenvolvimento de competências, de forma articulada nas suas três dimensões.

As competências realizam-se na acção: a actualização daquilo que sabemos num contexto singular é reveladora da “passagem” à competência (Perrenoud, 2001, p. 31).

De acordo com o autor, considerando que as competências não se ensinam por métodos transmissivos, é importante que a criança tenha a oportunidade de experimentar

situações diversificadas e estimulantes, que lhe permitam desenvolver essas competências de forma integrada.

2.4.7. A Qualidade na Educação Pré-Escolar

A investigação demonstra que o impacto da educação pré-escolar, nos resultados obtidos pelas crianças, é mais profundo quando existe envolvimento duradouro e as estruturas são de qualidade (Bairrão, 1998; Schweinhart et al., 2005).

Também, Vasconcelos (1996) comprova este facto, afirmando que “estudos internacionais demonstraram os efeitos que, a longo prazo, uma educação pré-escolar de qualidade pode ter no desenvolvimento futuro das crianças” (Vasconcelos, 1996, p.7). A autora sublinha, ainda, a importância da qualidade, neste nível de educação como “motor decisivo para a estruturação, na criança, da auto-confiança e de um positivo sentido de si própria” (Vasconcelos, 1996, p.8).

Do mesmo modo, para Katz (1993 citado por Formosinho, 1994), em educação de infância “qualquer actividade que não seja de alta qualidade representa uma oportunidade perdida de oferecer às crianças um bom começo para todo o resto da sua vida” (Katz, 1993, citado por Formosinho, 1994, p.10).

Dahlberg et al. (2003) defendem que, a qualidade é um conceito construído socialmente, entendido e analisado com significados particulares. Ou seja, trata-se de um conceito que não é objectivo, nem universal mas construído, subjectivo e baseado em valores, crenças e interesses.

Os autores entendem que construir o significado de qualidade “requer que cada um de nós faça escolhas baseadas em valores, (...) sobre a maneira como entendemos as crianças pequenas, a natureza da primeira infância, a posição das crianças pequenas e das instituições dedicadas à primeira infância, na sociedade (Dahlberg et al., 2003, p.148). Neste sentido, para Dahlberg et al. (2003), o conceito de qualidade pode evoluir de acordo com a visão do mundo, com a concepção de criança e das finalidades das instituições pensadas para elas. Contudo, preconizam que, tanto ao nível do discurso, quanto ao nível do conceito a definição de qualidade deve, sempre, ser contextualizada.

A este propósito, Oliveira-Formosinho & Azevedo (2001) entendem que, um dos factores centrais para desenvolver a qualidade nos contextos de educação pré-escolar “é a

característica holística do currículo que integra experiências aos vários níveis de aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Azevedo, 2001, p.182).

Os aspectos-chave de uma educação pré-escolar de qualidade, propostos por Zabalza (1998), incluem, entre outros, a organização adequada do espaço, a disponibilidade de materiais diversificados e polivalentes e o investimento em formação de pessoal.

Mas, os efeitos de um atendimento de qualidade, neste nível de educação e ensino, também se fazem sentir em consequência do envolvimento duradouro, estabelecido entre os diferentes actores.

Os estudos apontam para maiores benefícios para as crianças se frequentarem a educação pré-escolar em mais do que um ano “especialmente em crianças com origem sócio-económica baixa” (Vasconcelos, 2009, p. 82).

Em resumo, na educação pré-escolar, ao contrário dos outros níveis de ensino, não existem conteúdos nem objectivos específicos, mas sim, a possibilidade de construção de um currículo próprio, de acordo com as Orientações Curriculares (ME, 1997), tendo em conta as Áreas de Conteúdo, face à situação específica de cada turma.

O docente da educação pré-escolar é o responsável pela gestão de currículo, capaz de desenvolver uma pedagogia integrada, estruturada e, sistematicamente, contextualizada e avaliada.

No que se refere à organização do ambiente educativo, este deverá proporcionar um conjunto de experiências motivadoras e enriquecedoras, desencadeador de um crescimento harmonioso e global da criança, individualmente e em grupo, visando a sua inserção na sociedade, numa perspectiva de educação para a cidadania.

Este conceito de atendimento, anterior ao ingresso no 1º ciclo do ensino básico, pressupõe intencionalidade pedagógica, qualidade e continuidade educativas.

Dada a especificidade da etapa dos 3 aos 6 anos, a OCDE (2006), recomenda que se preserve a ludicidade como princípio pedagógico essencial na abordagem pedagógica, evitando uma escolarização precoce da educação pré-escolar.

CAPÍTULO III

ESTUDO EMPÍRICO

A criação da rede pública de educação pré-escolar data, em Portugal, de 1977 (Lei 5/77), constituindo, assim, uma realidade relativamente recente no sistema educativo.

Apenas em 1997, a educação pré-escolar, é consagrada como a primeira etapa da educação básica, no contexto de aprendizagem ao longo da vida (Lei 5/97). A abrangência do conceito de educação básica é, então, redefinida, ao conferir às crianças “o direito de ter acesso a um tipo de educação adequado às necessidades de cada etapa do seu processo de construção do conhecimento” (Souza & Kramer, 1998, p. 110), antes do ingresso na escolaridade obrigatória.

Por outro lado, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97), integra no conceito de Rede Nacional a rede pública e a rede privada - na qual se inclui a rede privada solidária - observando-se uma disputa entre duas concepções de educação pré-escolar: uma que se assume com uma função social e outra como a primeira etapa da educação básica, com uma função educativa (Vilarinho, 2000b).

Com este estudo pretende-se conhecer as ideias e crenças sobre a educação pré-escolar pública que leva à formação das representações sociais, sendo que estas representações terão, certamente, impacto sobre o envolvimento dos diversos actores nos objectivos/tarefas pedagógicas.

Na revisão de literatura efectuada não foram encontrados estudos sobre representações sociais da educação pré-escolar. A pertinência deste estudo encontra-se, também, na necessidade de valorizar o ensino pré-escolar público, num pressuposto de construção de continuidade, entre todas as etapas de desenvolvimento que ocorrem na infância.

3.1. Objectivos da Investigação

Em consequência das indefinições que acompanharam a implantação da educação pré-escolar, este nível de ensino tem oscilado entre a função social e a função educacional, sem que as questões relativas à instrução deixem de estar presentes.

Considerando que do seu aparecimento até à actualidade a educação pré-escolar, tem assumido diferentes funções, este visa conhecer as representações sociais de adultos, acerca da educação pré-escolar pública.

Como objectivos gerais, pretende-se explorar as “ideias” e representações sociais, em relação aos seguintes aspectos:

- Objectivos da educação pré-escolar pública;
- Actividades na educação pré-escolar pública;
- Aspectos valorizados num estabelecimento de educação pré-escolar público;
- Aspectos indesejáveis num estabelecimento de educação pré-escolar público.

No âmbito desta investigação, são ainda analisados os seguintes objectivos específicos:

- Apurar que grau académico se considera que detêm os docentes da educação pré-escolar pública;
- Averiguar o conhecimento da existência de currículo na educação pré-escolar pública.

3.2. Sujeitos

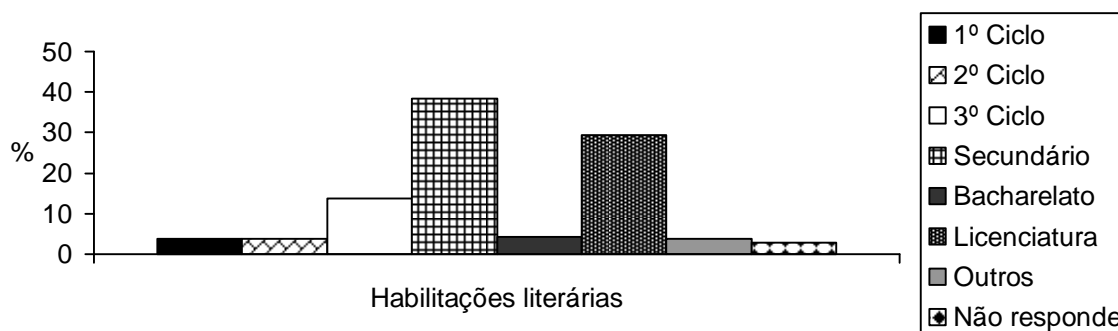
A amostra deste estudo é constituída por 211 adultos, com idades compreendidas entre os 17 e os 81 anos de idade, sendo a Média 35,65 (Desvio Padrão = 12,81), a Mediana 35 e a Moda 18 anos de idade.

Os respondentes são do sexo feminino (74,88 %) e do sexo masculino (23,69 %), sendo que 3 (1,42 %) não respondem.

Relativamente às habilitações literárias dos adultos inquiridos, situam-se entre o 1º ciclo do ensino básico (3,79 %) e a licenciatura (29,38 %), como podemos observar nas, tabela nº 2 e figura nº 1.

Tabela nº 2: *Habilitações literárias dos inquiridos (n = 211)*

Habilitações académicas	Frequência	Percentagem
1º Ciclo	8	3,79
2º Ciclo	8	3,79
3º Ciclo	29	13,74
Secundário	81	38,38
Bacharelato	9	4,26
Licenciatura	62	29,38
Outros	8	3,79
Não responde	6	2,84

Figura nº 1: *Habilitações literárias dos inquiridos (n = 211)*

Dos sujeitos inquiridos 19 (9 %) dos respondentes têm filhos a frequentar, actualmente, a educação pré-escolar pública, como pode ser observado na tabela nº 3.

Tabela nº 3: *Existência de filhos a frequentar a Educação Pré-Escolar, actualmente, segundo os inquiridos (n=211)*

Frequência actual da EPE	Frequência	Percentagem
Sim	19	9
Não	182	86,25
Não responde	10	4,73

Em relação ao facto de terem tido, em anos anteriores, filhos a frequentar a educação pré-escolar pública, 76 sujeitos (36,01 %) responderam afirmativamente, 127 (60,18 %) responderam que não frequentaram e 8 (3,79 %) não responderam.

Dos 76 sujeitos que mencionaram que os filhos tinham frequentado a educação pré-escolar pública, em anos anteriores, 47 (61,84 %) frequentaram há menos de 12 anos, ou seja, depois da publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), 23 (30,26 %) frequentaram há mais de 12 anos, ou seja, antes da publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997) e 1 (1,31 %) antes e depois da referida publicação.

3.3. Instrumento

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi um questionário de associação livre (cf. Anexo 2), construído no âmbito desta investigação.

A opção por um questionário foi determinada pela necessidade de investigarmos a opinião de um número considerável de pessoas (Martínez Olmo, 2002), num intervalo de tempo relativamente curto (Rojas, 2001).

Por outro lado, para a pesquisa sobre o fenómeno social que são as representações, entendemos ser mais adequada a incidência em questões de resposta aberta por permitirem, a construção de respostas com maior liberdade de expressão, obtendo-se, assim, resultados mais representativos e fiéis da opinião do inquirido.

A construção do questionário baseou-se na revisão da literatura, no problema, nos objectivos da pesquisa e no tipo de amostra pretendida. Foi, ainda, ponderada a formulação, a sequência e o posicionamento das questões, assim como a apresentação gráfica do questionário, pela implicação que podem ter nos resultados da pesquisa.

As perguntas foram elaboradas de forma a possibilitar um bom entendimento do seu conteúdo e a não conter alternativas implícitas de resposta. Também se utilizou uma linguagem simples.

No que diz respeito às questões principais, ou seja as que advêm dos objectivos gerais do estudo, optou-se por colocar apenas uma questão por página, com o objectivo de minimizar fenómenos de contágio entre as perguntas. Do mesmo modo, apesar daquelas questões serem as primeiras em todos os questionários, a sua ordem de apresentação foi alternada. Visou-se, com este procedimento, evitar a influência de respostas, entre inquiridos, por conhecimento prévio da ordem atribuída às questões.

Na apresentação gráfica do questionário entendeu-se ser o formato A5 o mais adequado, pela facilidade de manuseamento e transporte que proporciona.

O questionário está estruturado em quatro partes. Na primeira parte é feita a identificação do estudo, dada garantia de confidencialidade e anonimato e explicitadas as orientações de preenchimento. A segunda parte é composta por quatro questões de resposta aberta em que, de acordo com os objectivos gerais definidos para a investigação, pretendemos conhecer a opinião, do inquirido, sobre a educação pré-escolar pública. Os objectivos específicos do estudo são contemplados na terceira parte. Assim, indaga-se, através de uma pergunta de resposta aberta, o grau académico dos docentes que exercem funções na educação pré-escolar pública e, numa questão de resposta fechada, a existência de currículo neste nível de ensino/educação. Na quarta e última parte, solicitam-se informações que caracterizam social e demograficamente o respondente. Inclui-se nesta quarta parte uma pergunta relativa à existência de filhos que tivessem frequentado a educação pré-escolar pública, antes do presente ano lectivo (2008/2009), interessando-nos saber se, essa frequência, tinha ocorrido

antes ou depois da publicação, pela tutela, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997).

Metodologia da Investigação

Com o objectivo de atender às propostas deste estudo, a opção metodológica utilizada foi a pesquisa qualitativa, “derivada do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo” (Chizzotti, 2003, p. 221).

A metodologia qualitativa permite captar a realidade e o discurso próprio do sujeito, já que tem como preocupação essencial, o significado que é atribuído pelas pessoas às coisas e às suas vidas (Bogdan & Biklen, 2003).

A pesquisa qualitativa permite, também, o aprofundamento da pesquisa e da adaptação de instrumentos (Laville & Dionne, 1999) e pode ser utilizada quando o foco temporal está em fenómenos contemporâneos e em contextos da vida real (Gil, 2002).

A opção pela pesquisa qualitativa incide no objetivo de recolher elementos ordenados sistematicamente, que possibilitem o conhecimento de uma determinada situação ou uma imagem dos factos que caracterizam o problema pesquisado (Ferrari, 1983).

3.4. Procedimento

Após revisão de literatura e construção do auto-questionário, foi feita uma aplicação do mesmo a 8 sujeitos, com o objectivo de averiguar se as questões estavam enunciadas de forma clara. Não foram detectadas dificuldades nem do ponto de vista da compreensão nem do preenchimento. Pela sua participação nesta fase da pesquisa, os participantes foram excluídos da amostra.

O facto de alguns questionários terem sido aplicados a sujeitos integrados em instituições, públicas e privadas, obrigou à solicitação de uma autorização, por escrito (cf. Anexo 1).

A seguir, o questionário, foi aplicado a adultos disponíveis, sem nenhuma condição de participação, ou seja, trata-se de uma amostra aleatória, por conveniência.

Alguns questionários foram aplicados, directamente, pelo investigador e os restantes por colaboradores que se disponibilizaram para o efeito.

A orientação dada aos colaboradores foi a de não ser feita nenhuma elucidação acrescida às constantes no próprio instrumento.

Dos 300 questionários distribuídos obteve-se um retorno de 211. O extravio de 89 questionários, leva-nos a presumir que alguns colaboradores não tenham seguido a orientação de, o questionário ser respondido no local, imediatamente a seguir à sua distribuição pelos sujeitos.

Tratamento dos Dados

Após a recolha dos questionários passou-se à análise dos dados. Foi feita a análise qualitativa dos mesmos, que é o processo de investigação, interpretação, redução e ordenação dos dados para alcançar a descrição ou explanação de um fenómeno (Matheus & Fustinoni 2006).

O procedimento para o tratamento dos dados iniciou-se com uma leitura geral de todos os inquéritos, para identificação de temas ou unidades de sentido (Rey, 2005) no discurso dos respondentes. Com esta finalidade e nalguns casos, as respostas foram subdivididas as vezes consideradas necessárias, tendo-se o cuidado de não omitir quaisquer conteúdos.

Em seguida, as frases, ou extractos de frases encontradas, foram transcritas e submetidas a um processo de análise de conteúdo.

Segundo Nascimento & Menandro (2006), o principal objectivo da análise de conteúdo, como técnica de apropriação de sentidos, refere-se ao reconhecimento de regularidades, que procura “identificar a pluralidade temática presente num conjunto de textos, ao mesmo tempo em que pondera a frequência desses temas dentro de um mesmo conjunto” (Nascimento & Menandro, 2006, p.79). Krippendorff, (1980, citado por Sampieri et al., 2006) define a análise de conteúdo como uma técnica para estudar e analisar a comunicação.

Encontrada a frequência temática, nos fragmentos de texto transcrito, este foi interpretado e submetido ao processo de categorização que fez emergir as palavras ou expressões que simbolizavam as opiniões mais significativas (Bardin, 2006).

O processo de categorização foi realizado simultaneamente por dois júris. As categorias encontradas individualmente, por cada um dos júris, foram posteriormente confrontadas, com o objectivo de seleccionar e construir, por consenso, uma categorização final e definitiva (cf. Anexos 3, 4, 5 e 6).

Os dois júris acordaram que as categorias com frequência igual, ou inferior a 5, passavam para “outros”.

3.5. Resultados

A exposição dos resultados foi organizada pelas questões apresentadas no auto-questionário de associação livre, construído para esta investigação, de acordo com os objectivos definidos para o estudo.

Para que serve a Pré-Escola?

Relativamente à questão “*Para que serve a Pré-Escola?*”, os 211 sujeitos referiram um total de 677 respostas.

Analisando as categorias e respectivas frequências, apresentadas na tabela nº 4, constatamos que a categoria mais evocada foi “Socialização”.

Os conteúdos incluídos em “Socialização” foram evocados 130 vezes, o que representa 19,2 % do total de respostas dadas. Estes conteúdos foram ditos através de expressões como, por exemplo, “*Para os ensinar a conviver com os professores e outras pessoas que surjam nas suas vidas*” e “*Permitir às crs vivências em grupo*” (cf. Anexo 3).

Tabela nº 4: Categorias relativamente à questão “*Para que serve a Pré-Escola?*”

Categoria	Frequência	%
Afectos	8	1,18
Aprendizagem	54	7,97
Aquisição de hábitos/regras	48	7,09
Brincar	15	2,21
Cuidar/Guardar	12	1,77
Desenvolver a comunicação	11	1,62
Educar	22	3,24
Ensinar	13	1,92
Familiarização com a instituição escolar	26	3,84
Integração	17	2,51
Ocupar	13	1,92
Preparação para a escolaridade obrigatória	92	13,58
Promoção do desenvolvimento	101	14,91
Promover autonomia	11	1,62
Promover comportamentos/Atitudes/Valores	33	4,87
Socialização	130	19,2
Outros	71	10,48

As categorias mais evocadas, a seguir, foram “Promoção do desenvolvimento” (14,91 %), onde se inclui a expressão “*Para desenvolver as potencialidades da criança*” e “Preparação para a escolaridade obrigatória” (13,58 %), categoria encontrada a partir de expressões como, por exemplo, “*Preparar a criança para o 1º degrau da vida que é a escola primária*”.

Foram referidas, ainda, categorias como “Aprendizagem” com 7,97 % do total de respostas dadas e “Aquisição de hábitos/regras” com 7,09 % das respostas.

De destacar, ainda, as categorias “Cuidar/Guardar” com 12 respostas dadas e “Ocupar” com 13 (1,77%) respostas.

O que se faz na Pré-Escola?

Quanto à questão “*O que se faz na Pré-Escola?*”, os 211 sujeitos referiram um total de 744 respostas.

Analisando as categorias e respectivas frequências, apresentadas na tabela nº 5, constatamos que a categoria mais evocada foi “Actividades Lúdicas”

Os conteúdos incluídos em “Actividades Lúdicas” foram evocados 141 vezes, o que representa 18,95 % do total de respostas dadas. Estes conteúdos foram mencionados através de expressões como, por exemplo, “*Fazem jogos*” e “*Brinca-se*” (cf. Anexo 4).

Tabela nº 5: Categorias relativamente à questão “*O que se faz na Pré-Escola?*”

Categoria	Frequência	%
Actividades Didácticas	92	12,36
Actividades Lúdicas	141	18,95
Actividades Lúdico Didácticas	21	2,82
Actividades Manuais	36	4,83
Actividades Psicomotoras	12	1,61
Adaptação ao Contexto Escolar	10	1,34
Afectividade	7	0,94
Atitudes	35	4,7
Cidadania	19	2,55
Comunicação	10	1,34
Criatividade	6	0,8
Desenvolvimento de Competências	43	5,77
Desenvolvimento Pessoal	23	3,09
Dormir	9	1,2
Educação	23	3,09
Normas /Hábitos/Regras	31	4,16
Passear	5	0,67
Preparação para a escolaridade	46	6,18
Refeições	7	0,94
Socialização	123	16,53
Várias Act.	11	1,47
Outros	34	4,56

As categorias mais evocadas, a seguir, foram “Socialização” (16,53 %), que contém, entre outras, a expressão “*Aprende-se a viver/conviver com os outros*” e “Actividades Didácticas” (12,36 %), categoria encontrada a partir da expressão, por exemplo, “*Aprendem-se as primeiras letras*”.

Foram referidas, ainda, categorias como “Preparação para a escolaridade” com 6,18 % do total de respostas dadas e “Desenvolvimento de Competências” com 5,77 % das respostas.

Destacamos, ainda, as categorias “Dormir” com 9 respostas dadas e “Refeições” com 7 respostas.

Um Estabelecimento de Educação Pré-Escolar é bom, se:

Perante a questão “*Um Estabelecimento de Educação Pré-Escolar é bom, se*”, os 211 sujeitos referiram um total de 781 respostas.

Na análise das categorias e respectivas frequências, apresentadas na tabela nº 6, constatamos que a categoria mais evocada foi “Tiver boas condições/instalações”.

Os conteúdos incluídos em “Tiver boas condições/instalações” foram evocados 132 vezes, o que representa 16,9 % do total de respostas dadas. Estes conteúdos foram referidos através de expressões como, por exemplo, “*Instalações arejadas, grandes e de qualidade*” e “*Apresenta boas condições de comodidade, higiene e aquecimento*” (cf. Anexo 5).

Tabela nº 6: Categorias relativamente à questão “Um Estabelecimento de Educação Pré-Escolar é bom, se:”

Categoria	Frequência	%
Acompanhar a criança/família	6	0,76
Apresentar boas condições organizacionais	12	1,53
Apresentar estratégias de ensino	19	2,43
Assegurar alimentação	19	2,43
Constituir grupos heterogéneos	7	0,89
Desenvolver actividades	24	3,07
Desenvolver regras/normas	11	1,4
Educar	8	1,02
Estimular a integração	10	1,28
Os preços forem acessíveis	11	1,4
Preparar para o 1º ciclo	11	1,4
Promover a socialização	17	2,17
Promover o bem-estar das crianças	8	1,02
Promover o desenvolvimento	36	4,6
Proporcionar bom ambiente	19	2,43
Proporcionar horário flexível	17	2,17
Proporcionar segurança	26	3,32
Se adaptar às características das crianças	13	1,66
Se relacionar com a comunidade	6	0,76
Se relacionar/implicar os pais	11	1,4
Tiver auxiliares adequados/competentes	17	2,17
Tiver boa localização	9	1,15
Tiver boas condições/instalações	132	16,9
Tiver docentes adequados e competentes	58	7,42
Tiver docentes qualificados	19	2,43
Tiver equipamentos/ materiais	62	7,93
Tiver higiene	21	2,68
Tiver profissionais adequados e competentes	55	7,04
Tiver profissionais qualificados	17	2,17
Outros	100	12,8

As categorias mais evocadas, a seguir, foram “Tiver equipamentos/ materiais” (7,93 %), que abarca, entre outras, a expressão “*Tiver material adequado*” e “Tiver docentes adequados e competentes” (7,42 %), categoria encontrada a partir da expressão, por exemplo, “*Tiver bons educadores*”.

Foram referidas, ainda, categorias como “Tiver profissionais adequados e competentes” com 7,04 % do total de respostas dadas e “Promover o desenvolvimento” com 4,6 % das respostas.

Destacamos, ainda, as categorias “*Assegurar alimentação*” com 19 respostas dadas, “*Proporcionar horário flexível*” com 17 respostas e “*Os preços forem acessíveis*” com 11 respostas.

É ainda de realçar que se observou, nesta questão, uma grande dispersão pelas categorias.

Um Estabelecimento de Educação Pré-Escolar é mau, se:

Relativamente à questão “*Um Estabelecimento de Educação Pré-Escolar é mau, se*”, os 211 sujeitos referiram um total de 654 respostas.

Analisando as categorias e respectivas frequências, apresentadas na tabela nº 7, constatamos que a categoria mais evocada foi “Sem boas condições físicas”.

Os conteúdos incluídos em “Sem boas condições físicas” foram evocados 142 vezes, o que representa 21,71 % do total de respostas dadas. Estes conteúdos foram ditos através de expressões como, por exemplo, “*Não tiver instalações confortáveis*” e “*Não possuir instalações preparadas e adaptadas às necessidades das crianças*” (cf. Anexo 6).

Tabela nº 7: Categorias relativamente à questão “*Um Estabelecimento de Educação Pré-Escolar é mau, se:*”

Categoria	Frequência	%
C/ Problemas de organização	8	1,22
S/ acompanhamento das crianças	9	1,37
S/ actividades	11	1,68
S/ adaptação às necessidades das crianças	19	2,9
S/ afectividade	6	0,91
S/ alimentação / S/ alimentação adequada	10	1,52
S/ auxiliares competentes	11	1,68
S/ auxiliares suficientes	8	1,22
S/ boas condições físicas	142	21,71
S/ bom ambiente	10	1,52
S/ bom tratamento/cuidado das crianças	8	1,22
S/ bons equipamentos /materiais	40	6,11
S/ docentes	6	0,91
S/ docentes competentes	42	6,42
S/ docentes qualificados	13	1,98
S/ educação	12	1,83
S/ ensino	7	1,07
S/ higiene	22	3,36
S/ horário flexível	10	1,52
S/ implicação dos pais/ familiares	8	1,22
S/ integração	8	1,22
S/ profissionais adequados e competentes	36	5,5
S/ profissionais qualificados	18	2,75
S/ profissionais suficientes	10	1,52
S/ promoção do bem-estar das crianças	6	0,91
S/ promoção do desenvolvimento	13	1,98
S/ regras/normas	11	1,68
S/ segurança	20	3,05
S/ socialização	9	1,37
Outros	121	18,5

As categorias mais evocadas, a seguir, foram “Sem docentes competentes” (6,42 %), onde se inclui a expressão “*Docentes sem competência científica*” e “Sem bons

equipamentos/materiais” (6,11 %), categoria encontrada a partir de expressões como, por exemplo, “*Sem materiais de qualidade*”.

Foram referidas, ainda, categorias como “Sem profissionais adequados e competentes” com 5,5 % do total de respostas dadas e “S/ higiene” com 3,36 % das respostas.

De destacar, ainda, as categorias “Sem actividades” com 11 respostas dadas e “Sem docentes” com 6 respostas.

À imagem do sucedido na questão “*Um Estabelecimento de Educação Pré-Escolar é bom, se*”, volta a surgir a categoria “Sem horário flexível”, neste caso com 10 respostas dadas.

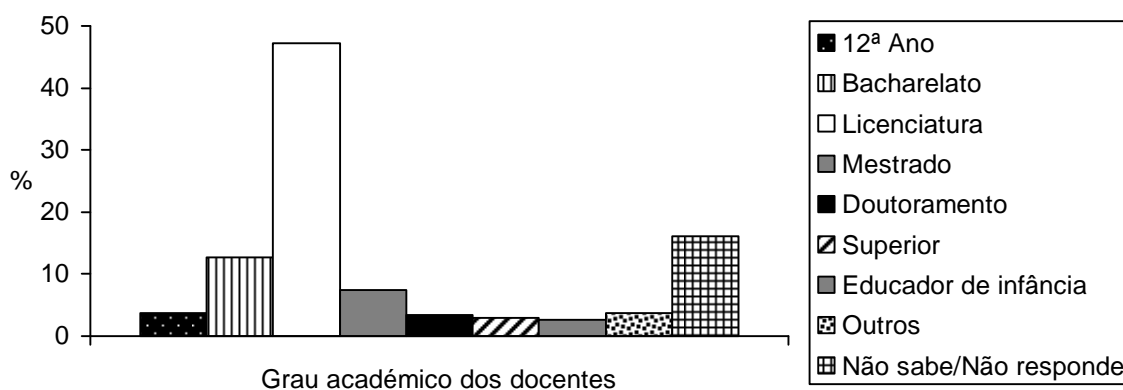
Qual o Grau Académico dos Docentes da Educação Pré-Escolar?

Os sujeitos inquiridos no estudo afirmam, maioritariamente, ser “Licenciatura” (47,19 %), o grau académico dos docentes da educação pré-escolar pública, como se constata nas, tabela nº 8 e figura nº 3.

Tabela nº 8: Grau académico dos docentes da Educação Pré-Escolar, segundo os inquiridos (n=211)

Habilitações dos docentes	Frequência	Percentagem
12ª Ano	10	3,74
Bacharelato	34	12,73
Licenciatura	126	47,19
Mestrado	20	7,49
Doutoramento	9	3,37
Superior	8	2,99
Educador de infância	7	2,62
Outros	10	3,74
Não sabe/Não responde	43	16,1

Figura nº 2: Grau académico dos docentes da Educação Pré-Escolar, segundo os inquiridos (n = 211)



Em seguida, o grau acadêmico “Bacharelato” foi mencionado 34 vezes, o que representa 12,73 % do total de respostas dadas.

De destacar, ainda, o “12º ano de escolaridade” com 10 respostas e “Educador de Infância” com 7 respostas.

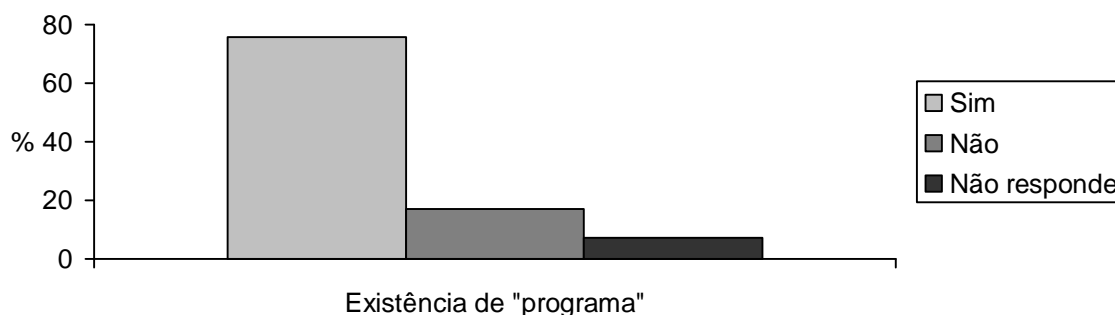
O total de respostas, nesta questão, é superior ao número de inquiridos, porque alguns sujeitos mencionam mais que uma habilitação, para a docência na educação pré-escolar pública.

Esta foi a única questão em que, alguns sujeitos assumiram não conhecer a resposta.

Na Educação Pré-Escolar Pública, os Docentes Têm de Seguir Algum Tipo de “Programa”?

A existência de um currículo obrigatório na educação pré-escolar pública, é considerada por 75,82 % dos respondentes, 17,06 % afirmam a sua não existência e 7,1% não respondem, conforme se pode observar na figura nº 4.

Figura nº 3: *Existência de “programa” na educação pré-escolar, segundo os inquiridos (n = 211)*



CAPÍTULO IV

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Relativamente aos objectivos da educação pré-escolar pública, os sujeitos deste estudo indicaram, maioritariamente, a “Socialização”, a “Promoção do Desenvolvimento” e a “Preparação para a escolaridade obrigatória”. Esta concepção integradora da educação pré-escolar, está de acordo com o indicado por Formosinho (1988, citado por Sarmiento, 2005, p.56), ao entender que estes contextos têm como finalidades, “a instrução”, na aprendizagem de conteúdos académicos, “a personalização”, na expressividade e no desenvolvimento das potencialidades próprios de cada um e a “socialização” como património comum, ou seja, na capacidade de se dar com os outros e viver em grupo, respeitando regras comuns e colaborando na sua construção.

No que diz respeito, ao enquadramento legal, os objectivos referidos, pelos sujeitos deste estudo, vão ainda ao encontro do entendimento da tutela, consignado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97) que faz o enquadramento normativo deste nível educativo. Assim, podemos estabelecer um paralelo entre os objectivos evocados pelos inquiridos e os enunciados na Lei-Quadro (Lei 5/97), respectivamente, “a inserção da criança em grupos sociais diversos” (Lei 5/97, art. 10º, alínea b), o favorecimento da “igualdade de oportunidades no acesso à escola” (Lei 5/97, art. 10º, alínea c) e a estimulação do “desenvolvimento global de cada criança” (Lei 5/97, art. 10º, alínea d).

Das categorias menos referidas, em relação aos objectivos da educação pré-escolar pública, destacamos “Promover autonomia”, uma vez que é um dos aspectos mais importantes desta fase de desenvolvimento, em que se trata de “preparar o futuro adulto para diversas formas de autonomia” (Faure, 1981, p. 225) sendo a educação pré-escolar um mecanismo para essa preparação do futuro adulto, para a autonomia (Vieira, 2006). Com uma frequência, ainda, um pouco maior do que “Promover autonomia”, surgem conteúdos como “Cuidar/Guardar” e “Ocupar”, o que indicia representações sociais deste nível de educação, associadas à função maternal e de libertação das famílias para o mercado de trabalho, em detrimento da função educativa. Esta representação relaciona-se com uma concepção inicial dos cuidados prestados mas, actualmente, encontra-se desajustada relativamente às funções e objectivos previstos para a educação pré-escolar.

Quanto aos conteúdos da educação pré-escolar mais evocados, relativamente ao desenvolvimento curricular (vulgo actividades) implementado na educação pré-escolar

pública, destacam-se as “Actividades Lúdicas”. Esta ideia, muito evocada pelos sujeitos deste estudo, vai ao encontro do carácter lúdico das aprendizagens a realizar nesta etapa da infância, que é considerado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997), ao referirem nos *Princípios Gerais*, que “adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa... menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens”, não deixando de salientar logo em seguida que “o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal” (ME, 1997, p.18). Deste modo, fica claro que o brincar é aqui percebido com uma intencionalidade educativa, sendo a utilização do lúdico, um recurso metodológico cuja finalidade são as aprendizagens significativas (Wajskop, 2005). De algum modo, pode considerar-se que, os resultados corroboram o entendimento da autora, quando afirma que “o espaço do brincar, na pré-escola, é a garantia de uma possibilidade de educação da criança numa perspectiva criadora, voluntária e consciente” Wajskop (2005, p.31).

No entanto, os resultados desta investigação indicam que, a componente curricular da educação pré-escolar pública, não é referida pelos sujeitos. Esta importante componente do ensino pré-escolar consiste em actividades de natureza pedagógica intencional e estruturada, que não podem nem devem confundir-se com os períodos de componente de apoio à família, que assumem um carácter lúdico, informal, de tempo livre (ME, 2002). Como afirma Zabalza (1998) “não se trata apenas de que a criança se sinta feliz e esteja a ser cuidada, durante esses anos. Trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento, durante anos que são cruciais” (Zabalza, 1998, p. 20).

Ainda na questão relativa às actividades desenvolvidas na educação pré-escolar pública, a segunda categoria mencionada, com mais frequência, foi de novo, “Socialização”. Este resultado encontrado pode corroborar autores como Ferreira (2004) e Kishimoto (2005) que consideram que, o carácter lúdico da educação pré-escolar e a socialização da criança são conteúdos indissociáveis. Segundo Kishimoto (2005), a introdução da brincadeira, na vivência pré-escolar, valoriza a socialização e a recriação de experiências. Também, Ferreira (2004) acredita “que grande parte das brincadeiras e jogos das crianças requer e implica o envolvimento mútuo” (Ferreira, 2004, p.88). A autora considera ser o brincar como um treino para a futura inserção social, imitando acções e relações sociais adultas, onde “brincar seria, assim, sinónimo de socialização das crianças no mundo adulto e esta equivalente a preparação para a vida pela incorporação antecipada de papéis sociais” (Ferreira, 2004, p.83).

Sobre as actividades desenvolvidas na educação pré-escolar pública, destacamos, ainda que mencionadas com baixa frequência, as categorias “Dormir” e “Refeições”, o que nos remete para representações que valorizam mais a componente de apoio à família (ME, 2002), justificável pela imagem social e histórica, deste nível educativo, até à criação da Rede Pública de Educação Pré-Escolar (Lei 5/77), com objectivos predominantemente educativos.

Quanto aos aspectos mais valorizados pelos inquiridos, nos estabelecimentos de educação pré-escolar pública, os resultados indicam que são coincidentes com os aspectos considerados mais indesejáveis, nesses estabelecimentos. Assim, os conteúdos mencionados com maior frequência, prendem-se à existência, ou não, de instalações de qualidade, categorizados por nós, respectivamente, como “Tiver boas condições/instalações” e “Sem boas condições físicas”. Do mesmo modo, em seguida, surgem os aspectos relacionados com a existência e qualidade dos materiais e equipamentos, assim como, com a competência docente. A responsabilidade das instalações e dos equipamentos dos estabelecimentos de educação pré-escolar pública é atribuição das autarquias. Assim, nos termos da Lei 159/99, que estabelece o quadro de atribuições e competências das autarquias locais e fixa as regras de investimentos, é competência dos órgãos municipais, relativamente à rede pública, a “construção, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar” (Lei 159/99, art. 19, ponto 1, alínea a). A elevada frequência de evocação das condições físicas como critério de qualidade vai de encontro ao que preconizam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que referem: “Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p.37). Deste modo, a qualidade do desempenho docente, evocada com uma frequência significativa pelos inquiridos, pode relacionar-se com os espaços do estabelecimento de educação pré-escolar e com a organização do ambiente educativo, já que este “constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (ME, 1997, p.31). Se entendermos o docente como um mediador das relações entre as crianças e o saber, entre as crianças e o mundo, então pode considerar-se que os resultados vão ao encontro do referido por Horn (2004), quando defende que, “o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica” (Horn, 2004, p.15)

De salientar, ainda, relativamente aos aspectos mais valorizados, pelos inquiridos, nos estabelecimentos de educação pré-escolar pública a evocação de conteúdos como “Assegurar alimentação” e “Proporcionar horário flexível” que se referem, exclusivamente, à componente de apoio à família. O mesmo acontece relativamente à categoria “Os preços forem acessíveis”, já que a componente lectiva/curricular da educação pré-escolar pública, é gratuita. Mais uma vez, são privilegiadas as necessidades e anseios das famílias, relegando para segundo plano as características e necessidades da criança, pois de acordo com o Ministério da Educação “as 25 horas curriculares são suficientes para o desenvolvimento e aprendizagem de crianças de 3, 4 e 5 anos” (ME, 2002, p. 11),

A grande dispersão de respostas observada em relação à questão que visava aferir os aspectos valorizados nos estabelecimentos de educação pré-escolar pública, aponta para uma maior diversidade de representações sociais dos respondentes, sobre as características que devem oferecer estes contextos educacionais.

Relativamente à habilitação necessária para ingresso na carreira, dos docentes da educação pré-escolar, observou-se falta de unanimidade e informação actualizada, nas respostas dadas pelos sujeitos. Possivelmente este resultado está relacionado com o facto, das habilitações terem sido alteradas recentemente (Decreto-Lei nº 43/07). No entanto, “a definição de habilitação profissional nos domínios de docência ... continua a albergar o mesmo nível de qualificação profissional para todos os docentes, mantendo-se, deste modo, o princípio já adoptado na alteração feita, em 1997, à Lei de Bases do Sistema Educativo” (Decreto-Lei 43/07, p. 1320). De facto, se a obrigatoriedade de um grau de mestre, no acesso à carreira docente só foi legislado em 2007, a exigência do mesmo grau académico para todos os docentes do ensino não superior, verifica-se desde 1997. Consideramos serem pouco prováveis respostas como “12º ano de escolaridade” e outras habilitações menores, obtidas no presente estudo, numa pesquisa em que fosse questionado o grau académico dos docentes, de qualquer outro grau de ensino. Este resultado pode sugerir representações sociais desvalorizantes e desprofissionalizantes, da docência na educação pré-escolar, relativamente aos docentes de outros níveis de ensino. Do mesmo modo, a assumpção do desconhecimento das habilitações académicas dos docentes, assim como, a menção de mais do que uma habilitação, pode revelar um escasso esclarecimento, sobre a docência na educação pré-escolar pública.

Relativamente à existência de um currículo orientador das práticas educativas, na educação pré-escolar pública, os resultados indicam que uma parte considerável de sujeitos desconhece a existência das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997). Este documento que orienta e estrutura a gestão e desenvolvimento curricular, da acção pedagógica, na que é considerada a primeira etapa do sistema educativo português, encontra-se em vigor há cerca de doze anos. Da maioria dos inquiridos que afirma a existência de um currículo obrigatório para a educação pré-escolar, fica ainda por apurar se conhecem o seu conteúdo e objectivos.

CONCLUSÃO

Em suma, este estudo permitiu explorar as representações sociais de cidadãos indiferenciados em relação à educação pré-escolar pública.

Tendo consciência que “não é de descurar a existência de alguma interferência da desejabilidade social subjacente ao relato dos sujeitos” (Paiva & Figueiredo, 2006, p. 27), observamos que quanto aos objectivos, existe um entendimento global que vai ao encontro do estabelecido para a educação pré-escolar. No entanto, ainda persistem representações residuais relacionadas com o “Cuidar” e “Guardar” às quais esteve inicialmente associada, em exclusividade, a actividade de atendimento à infância. Actualmente, a educação pré-escolar pública deverá ser, acima de tudo, uma actividade pedagógica e a função de apoio social e familiar, a que todas as crianças e suas famílias devem ter direito, não se confunde com a dimensão pedagógica, antes a complementa.

Podem, ainda, ser constatadas estas representações quando, relativamente às actividades desenvolvidas na educação pré-escolar pública, se destacam evocações relacionadas com o “Dormir” e “Refeições”.

Relativamente aos conteúdos da educação pré-escolar, os resultados indicam que as representações sociais mais evocadas globalmente incluem, tal como o verificado quanto aos objectivos, o previsto nos documentos oficiais, no entanto, ainda se encontram conteúdos, em que é mais frequente a valorização de aspectos lúdicos, sem intencionalidade educativa.

Quanto aos aspectos mais valorizados, pelos inquiridos, na educação pré-escolar pública, constatou-se que os aspectos materiais e relacionados com as instalações superam, em frequência, os relacionados com os recursos humanos. Na sequência deste resultado, evidenciamos a importância do papel do docente e de toda a comunidade educativa, envolvida

no processo. De destacar que, por exemplo, em relação à habilitação do educador de infância se verificou uma falta de concordância e algum desconhecimento em relação às habilitações necessárias para a profissão, o que, de alguma forma se pode relacionar com a necessidade de valorização e conhecimento das competências e perfil necessário aos recursos humanos implicados na educação pré-escolar.

Relativamente aos pontos fortes deste estudo exploratório, pode destacar-se o facto de ter abrangido um número de sujeitos considerável. Pode ainda mencionar-se que o conhecimento obtido nesta pesquisa das representações sociais sobre a educação pré-escolar pública pode contribuir, por um lado, para o envolvimento e construção de práticas que valorizem esta etapa, fundamental para o processo de desenvolvimento infantil e por outro lado, para uma maior valorização do próprio ensino público. De notar que na pesquisa efectuada não foram encontrados estudos sobre a temática o que pode indiciar o seu carácter inovador.

Quanto às limitações desta investigação pode referir-se o facto de se tratar de um estudo exploratório, seria interessante complementar com um estudo mais abrangente e, possivelmente, quantitativo.

De modo distinto, seria de considerar uma pesquisa adicional, que permitisse perceber até que ponto as representações sociais da comunidade em que a criança se insere e da sua família em particular, influenciam o desempenho e o envolvimento da criança nas tarefas pedagógicas da pré-escola. Neste caso o mais indicado seria, provavelmente, um estudo de caso.

Relativamente às implicações deste estudo, consideramos que a divulgação, junto dos actores educativos e comunidade em geral, de uma imagem da educação pré-escolar mais esclarecida e adequada aos seus objectivos, poderá conferir maior e melhor visibilidade à educação de infância e à criança nesta fase de desenvolvimento, assim como, uma maior dignidade profissional aos seus docentes.

De entre os actores educativos implicados mais directamente, nesta problemática, destacamos as famílias e a organização administrativa e pedagógica de que dependem os estabelecimentos de educação pré-escolar pública.

Ao contribuir para uma valorização e conhecimento desta fase de ensino, pode ter promover-se a relação escola-família e a implicação dos encarregados de educação no processo educativo. De facto, para que os objectivos educacionais sejam atingidos e as tarefas pedagógicas, da educação pré-escolar, surtam efeitos duradouros na criança é necessário que haja um trabalho de complementaridade com a família. Entendemos que só o debate franco e sistemático, entre os diversos actores, poderá criar uma verdadeira cultura de participação (Barroso, 1998). A persecução deste objectivo em prol de uma participação responsável das famílias que leve a uma educação pré-escolar verdadeiramente eficaz, é responsabilidade de todos os intervenientes e dificilmente se concilia com “a demissão das famílias, não intervindo na escola ou intervindo nela com acções de tipo reivindicativo ou de tácita desconfiança, que nem sempre ilustram o respeito que merecem os muitos e bons educadores... que continuam a apostar no seu profissionalismo e na ética de uma função de serviço público” (Vasconcelos, 2006, pp. 7-8).

A inserção dos estabelecimentos de educação pré-escolar em Agrupamentos verticais, em que tendencialmente se privilegia uma lógica escolarizante de obtenção de resultados, tem-se constituído, de igual modo, como um factor menos privilegiante para a educação pré-escolar pública. Ainda sobre esta questão, afirma Vasconcelos (2006): a organização dos Agrupamentos de Escolas tem originado efeitos perversos, com clara ignorância da especificidade do trabalho com as primeiras idades e com risco de estes docentes verem adulterado o seu papel enquanto gestores do currículo (Vasconcelos, 2006, p. 7).

Por último, mas não menos importante, entendemos que nas representações sociais do pré-escolar se encontram implícitas, entre outras, as representações sociais desta fase da infância. Por outro lado, para a construção das representações da criança dos 3 aos 6 anos de idade contribui, certamente, o contexto das políticas de educação pré-escolar, que tem preterido os interesses das crianças, relativamente aos interesses da família e da esfera económica (Vilarinho, 2000b). É urgente a assumpção da criança como cidadã e como actor social, por todos os actores directa e indirectamente implicados na educação pré-escolar. A criança pode e deve influenciar a estrutura pré-escolar, na medida em que, também ela, é produtora de sentidos e de saberes. Este reconhecimento da criança como actor social que se apropria do mundo de forma interpretativa, selectiva e criativa no âmbito da acção grupal é, também partilhada por Ferreira (2004) ao conceber as crianças “como capazes de elaborar uma ordem social que é uma visão intersubjectiva do mundo e um modo de estar no mundo,

construídos social e culturalmente nas interações, relações sociais e dinâmicas de sociabilidade próprias no contexto do Jardim de Infância”. (Ferreira, 2004, p. 61)

Se na maioria dos casos, os resultados da pesquisa são condizentes com os grandes objectivos da educação pré-escolar pública, outros houve que demonstram representações assentes em crenças de raiz histórica e cultural que ligam este nível de educação/ensino, a uma desvalorização da infância e em decorrência, da educação pré-escolar.

Algumas das representações erróneas sobre a educação pré-escolar pública, podem estar subjacentes a uma desvalorização desta importante etapa educativa.

A construção de representações sociais mais ajustadas à educação pré-escolar pública e a discussão e desconstrução de rerepresentações erróneas em relação à mesma, pode constituir um importante passo para a implicação dos encarregados de educação, da comunidade educativa e da comunidade social, na consolidação dos seus objectivos.

REFERÊNCIAS

- Abric, J-C. (2002). O estudo experimental das representações sociais. In D. Jodelet (Org.) *As representações sociais*, (pp. 155-172). Rio de Janeiro: UERJ.
- Abric, J-C. (2003). L'analyse structurale des représentations sociales. In S. Moscovici & F. Buschini, (Edit.). *Les méthodes des sciences humaines*, (pp. 375-92) Paris: PUF.
- Afonso, N. (2009). Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In I. Alarcão (Coord.), *Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, (pp. 44-55). Lisboa: CNE.
- Almeida, A., André, I. & Almeida, H. (1999). Sombras e marcas: Os maus tratos às crianças na família. *Análise Social*, 150, 91-121.
- Almeida, A., Guerreiro, M., Lobo, C., Torres, A. & Wall, K. (1998). Relações familiares: Mudança e diversidade. In J. Viegas & A. Costa. (Org.). *Portugal, que Modernidade?* (pp. 45-78). Oeiras: Celta Editora.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2000). Representações sociais: Desenvolvimentos actuais e aplicações à educação. In V.M. Candau, (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*, (pp. 57-73). Rio de Janeiro: DP&A.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2002). A Abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*, 15, 17-37.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2005). Representações sociais: Aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Em Aberto*, 61, 60-78.
- Apple, M. (1988). Work, class and teaching. In J. Ozga. (Ed.), *Schoolwork - Approaches to the Labor Process of Teaching*, (pp. 99-115). Milton Keynes: Open University Press.
- Araújo, H. C. (1995). As professoras primárias e as suas histórias de vida: Das origens aos primeiros anos de vida profissional. *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 7-36.
- Archard, D. (2004). *Children, rights and childhood*. Londres: Routledge.
- Ariès P. (1991) *História da vida privada: Da revolução francesa à primeira guerra*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ariès, P. (1998). *A Criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Arriagada, I. (2000). Nuevas familias para un nuevo siglo? *Cadernos de Psicologia e Educação*, 18, 28-35.
- Arribas, T. (2004). *Educação infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed.

- Arroyo, M. (2002). O significado da infância. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113-134.
- Aspin, D., Chapman, J., Hatton, H. & Sawano, Y. (Ed.). (2001). *International handbook on lifelong learning*. Londres: Kluwer Academic.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade na educação de infância. Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. In L. Kats, J. Bairrão, I. L. Silva & T. Vasconcelos (Ed.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, (pp. 42-88). Lisboa: ME/DEB.
- Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O. & Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bairrão, J. & Vasconcelos, T. (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica. *Revista Inovação*, 10, 7-19.
- Barbosa, J. (1996). *Alfabetização e Leitura*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, M. & Horn, M. (2001). Organização do espaço e do tempo na educação infantil. In C. Craidy & G. Kaercher. (Org.) *Educação Infantil: p'ra que te quero?* (pp.67-79). Porto Alegre: Artmed.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1998). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: IIE.
- Bauman, Z. (1999). *O mal-estar na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2007). *Vida, líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bello, A. A. (2004) *Fenomenologia e Ciências Humanas*. Bauru: EDUSC.
- Belloni, M. (2004). Infância, máquinas e violência. *Revista Educação e Sociedade*, 25, 575-598.
- Biasoli-Alves, Z. (2002). A questão da disciplina na prática de educação da criança, no Brasil, ao longo do século XX. *Veritati*, 2, 243-259.
- Biasoli-Alves, Z. & Caldana, R. H. (1992). Práticas educativas: A participação da criança na determinação de seu dia-a-dia. *Psicologia*, 8, 231-242.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (2003). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Coimbra: Edições 70.

- Bujes, M. I. (2001). Escola infantil: p'ra que te quero? In C. Craidy & G. Kaercher. (Org.) *Educação Infantil: p'ra que te quero?* (pp. 13 – 21). Porto Alegre: Artmed.
- Bujes, M. I. (2006). Outras infâncias? In L. H. Sommer & M. I. Bujes. (Org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens* (pp. 217-231). Canoas: Ulbra.
- Burgess, E., Locke, H. & Thomes M. M. (1971). *The family: From institution to companionship*. Nova Iorque: Van Nostrand.
- Caldana, R. H. (1998). A criança e sua educação na família no início do século: Autoridade, limites e cotidiano. *Temas em Psicologia*, 6, 87-103.
- Camargo, B. V. (1998) *A noção de representação social e sua contribuição para pesquisas na área da saúde*. Porto Alegre: UFRGS.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2004). Infância: Família, comunidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 1-3.
- Carvalho, A. P (1991). *Éléments pour l'histoire d'une école de formation des instituteurs de maternelle*. Lisboa: Ed. João de Deus.
- Carvalho, M. & Rubiano, M. (2001). Organização do espaço em instituições pré-escolares. In Z. Oliveira (Org.). *Educação infantil: Muitos olhares*, II, (pp. 107-125). São Paulo: Cortez.
- Castoriadis, C. (2007). *A instituição imaginária da sociedade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Cerisara, A. B., Rocha, E. & Silva, J. J. (2002). Educação infantil: Uma trajetória de pesquisa e indicações para a avaliação de contextos educativos. In J. Oliveira-Formosinho & T. Kishimoto. *Formação em contexto: uma estratégia de integração*, (pp. 203-231). Braga: Livraria Minho.
- Chamboredon, J. & Prévot, C. (1982). O Ofício da Criança. In S. Grácio & S. Stoer (Org.). *Sociologia da Educação II - A Construção Social das Práticas Educativas*, (pp. 51-79). Lisboa: Livros Horizonte.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 221-236.

- Coltman, P. (2003). How many toes has a newt? Science in the early years. In D. Whitebread (Ed.), *Teaching and learning in the early years*, Cap. 13, (pp. 269-282). Londres: RoutledgeFalmer.
- Corsaro, W. (2007). *Pesquisas com crianças*. Porto Alegre: Faced.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Henau, J., Meulders, D. & O'Dorchai, S. (2004). Conclusion. In D. Meulders & S. Gustafsson (Ed.). *The rationale of motherhood choices: influence of employment conditions and of public policies, Final Report*, Cap. 4, (pp. 124-152). Bruxelas: Comissão Europeia.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. (2003). Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia em Revista*, 13, 125-136.
- Dias da Silva, M. H. (1986). *A educação dos filhos pequenos nos últimos 50 anos: A busca do "melhor"?* Tese de Mestrado. São Paulo: USP.
- Dias, M., Sim-Sim, I., Cardim, J., Leitão, J., Serrazina, L., Afonso, N., Vasconcelos, T. & Patrocínio, T. (2005). *Concepção estratégica das intervenções operacionais no domínio da educação*. Lisboa: Ministério do Planeamento.
- Duarte, M. & Alves-Mazzotti, A. J. (2001). A representação de "menino de rua" por crianças e adolescentes de classe média. In: Moreira, A. S. (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*, (pp. 391-410). João Pessoa: Editora Universitária.
- Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- Dunlop, A. (2003). Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 67-86.
- Elkind, D. (2004). *Sem tempo para ser criança: A infância stressada*. Porto Alegre: Artmed.
- Escámez, A. (2005). *Los efectos de la televisión en niños y adolescentes*. Retirado em 10 de Junho de 2008 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2925013>
- Estrela, M. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Eurostat (2005). *Gender gaps in the reconciliation between work and family life*. Retirado em 3 de Abril de 2008 de www.europa.eu.int/comm/eurostat

- Farr, R. (2003). Representações sociais: A teoria e sua história. In P. Guareschi & S. Jovchelovitch. (Org.) *Textos em representações sociais*, (pp. 31-57). Petrópolis: Vozes.
- Faure, E. (1981). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand.
- Fernandes, R. & Felgueiras, M. L. (2002). História Social da Infância em Portugal. In J. G. Gondra. (Org.) *História, infância e escolarização*, (pp. 11-27). Rio de Janeiro: Editora 7 Letras
- Ferrari, A. T. (1983). *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: McGraw-Hill
- Ferreira, A. G. (1988). Três propostas pedagógicas de finais de seiscentos: Gusmão, Fénelon e Locke. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 22, 267-292.
- Ferreira, M. (2004). Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Coord.). *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, (pp. 55-104). Porto: Asa.
- Ferreira, N. & Eizirik, M. (1994). Educação e imaginário social: Revendo a escola. *Em Aberto*, 61, 5-13.
- Flores, T. (2002). La acción socializadora de la televisión en una época global. *Revista Comunicar*, 18, 35-39
- Formosinho, J. (1994). (Relator – Conselheiro). *A Educação Pré-Escolar em Portugal. Pareceres e Recomendações*, I. Lisboa: CNE/ME.
- Formosinho, J. (1997). *Legislação*. Lisboa: ME/DEB/GEDEPE.
- Foucault, M. (2002). *Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)*. S. Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P (1992). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. C. & Kuhlmann, M. (2003). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez.
- Frota, A. M. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: A importância da historicidade para a sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 1, 144-157.
- Gaffié, B. (2005). Confrontations des représentations sociales et construction de la réalité. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 1, 6-19.

- Galzerani, M. C. (2005). Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In A. L. Faria, Z. Demartini & P. Prado (Org.) *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*, (pp. 49-68). Campinas: Autores Associados.
- Garcia, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*: Porto: Porto Editora.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gilly, M. (2002). As representações sociais no campo educativo. *Educar*, 19, 231-252.
- Godelier, M. (2004). *Métamorphoses de la parenté*. Paris: Fayard.
- Goodman, Y. (2001). The development of initial literacy. In E. Cushman, E.R. Kintgen, B.M. Kroll & M. Rose. (Ed.) *Literacy: A Critical Sourcebook*, (pp. 316-324). Boston: Bedford/St. Martin's.
- Gott, R. & Duggan, S. (1995). *Investigative work in the science curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Monograph*, 1, 25-33.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2005). Transition competence and resiliency in educational Institutions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 4-11.
- Guareschi, P. (2003). Sem dinheiro não há salvação: Ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In S. Jovchelovitch & P. Guareschi (Orgs.) *Textos em representações sociais*, (pp. 191-225). Petrópolis: Vozes.
- Guimelli, C. H. (1995). L'étude des représentations sociales. *Psychologie Française*, 40, 367-374.
- Hargreaves, A. (2001). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna* Lisboa: McGraw Hill.
- Hernández, M. & Robles, M. (1995). Televisión y cultura. *Revista Comunicar*, 4, 95-98.
- Herzlich, C. (2005). A problemática da representação social e sua utilidade no campo da doença. *Physis: Revista de Saúde Colectiva*, 15, 57-70.
- Hespanha, P. (1999). Em torno do papel providencial de sociedade civil portuguesa. *Cadernos de Política Social*, 1, 13-42.

- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância: Da Idade Média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed.
- Hollins, M. & Whitby, V. (2001). *Progression in primary science*. Londres: David Fulton Publishers.
- Homem, L. (2002). *Jardim-de-infância e família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: IIE.
- Horn, M. G. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Jodelet, D. (1991). Représentation sociale. In Colectivo, *Grand Dictionnaire de la Psychologie*, (pp. 568-672). Paris: Larousse
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: Um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.). *As representações sociais*, (pp. 31-61). Rio de Janeiro: UERJ.
- Jodelet, D. & Madeira, M. C. (1998). *AIDS e representações sociais: À busca de sentidos*. Natal: EdUFRN.
- Johnston, J. (2005). *Early explorations in science*. Maidenhead: Open University Press.
- Jovchelovitch, S. (2003) Vivendo a vida com os outros: Intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In S. Jovchelovitch & P. Guareschi (Org.). *Textos em representações sociais*, (pp. 63-111) Petrópolis: Vozes.
- Kamii, C. (2007). *A criança e o número: Implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação com escolares de 4 a 6 anos*. Campinas: Papirus.
- Kishimoto, T. M. (2005) O Jogo e a Educação Infantil. In T. M. Kishimoto (Org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, (pp. 13-43). São Paulo: Cortez.
- Kramer, S. (2003). De que professor precisamos para a educação infantil? Uma pergunta, várias respostas. *Revista Pátio Educação Infantil*, 2,10-13.
- Kuhlmann, M. (2004). *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Kupfer, M. C. (2007). *Educação para o futuro: Psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta.
- Lahire, B. (2006). *A cultura dos indivíduos*. Porto Alegre: Artmed.
- Laville, C. & Dionne J. A. (1999). *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed
- Leonard, D. (1990). Persons on their own right: Children and sociology in UK. In L. Chisholm, P. Buchner, H-H. Kruger & P. Brown (Ed.) *Childhood, Youth and Social Change, a comparative perspective*, (pp. 58-70). Londres: The Falmer Press.

- Lipovetsky, G. (2000). Sedução, publicidade e pós-modernidade. *Revista Famecos*, 12, pp. 7-13.
- Lopes, M. A. (1993). Os pobres e a assistência pública. In J. Mattoso (Org.) *História de Portugal, O liberalismo, 1807-1890*, V, (pp. 501-516). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Madeira, M. C. (1998). A confiança afrontada: Representações sociais da AIDS para jovens. In D. Jodelet & M. C. Madeira. *AIDS e representações sociais: à busca de sentidos*, (pp.47-72). Natal: EdUFRN.
- Madeira, M. C. (2001). Representações sociais e educação: Importância teórico-metodológica de uma relação. In A. S. Moreira. *Representações sociais – Teoria e Prática*, (pp.123-144). João Pessoa: Editora Universitária.
- Magalhães, J. P. (1997). Um contributo para a história da educação de infância em Portugal. In M. Pinto & M. J. Sarmento (Org.). *As Crianças – Contextos e Identidades*, (pp. 115-145). Braga: Centro de Estudos da Criança/UMinho.
- Marcondes, C. (2000). *Superciber: A civilização místico-tecnológica do século 21: sobrevivência e acções possíveis: texto introdutório*. São Paulo: Ática.
- Margetts, K. (2002). Planning transition programmes. In H. Fabian & A. W. Dunlop (Ed.). *Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*, (pp. 156-172). Londres: RoutledgeFalmer.
- Martins, W. (2002). *A palavra escrita: História do livro, da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Ática.
- Matheus, M. C. & Fustinoni, S. M (2006). *Pesquisa qualitativa em enfermagem*. São Paulo: Paulista Editora
- Ministério da Educação (1996). *Plano para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação (1998). *Educação, integração, cidadania*. Lisboa: ME/DEB.
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal. Relatório Preparatório*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação. (2002) *Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: DEB.
- Ministério da Educação. (2008a). *A descoberta da escrita*. Lisboa: DGIDC.

- Ministério da Educação. (2008b). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação. (2008c). *Geometria*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação. (2008d). *Sentido do número e organização de dados*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério da Educação. (2009). *Despertar para a ciência - Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: DGIDC.
- Ministério do Trabalho e da Segurança Social (2005). *Relatório de actualização 2005-2006 do Plano Nacional de Acção para a Inclusão*. Retirado em 3 de Abril de 2007 de www.dgeep.mtss.gov.pt/estudos/peis/rapnai0506_pt.pdf
- Molinier, P. (2004). Les métiers ont-ils un sexe? *Sciences Humaines*, 146, 36-39.
- Mollo-Bouvier, S. (2005). Transformação dos modos de socialização das crianças: Uma abordagem sociológica. *Educação e Sociedade*, 91, 391-403.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moreira A., Soares C., Jesuino J., Cardoso M. & Gaspar M. (2003). Representações sociais do tabaco pelo olhar de estudantes de enfermagem. In A. Moreira & J. Jesuino (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*, (pp. 481-503). João Pessoa: EdUFPB.
- Moscovici, S. (1961/1979). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1988). *La machine à faire de dieux*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1994). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, S. (1998). *Psychologie sociale*, I (7^e ed.). Paris: PUF.
- Moscovici S. (2001). Das representações colectivas às representações sociais: Elementos para uma história. In D. Jodelet (Org.) *As representações sociais*, (pp. 45-66). Rio de Janeiro: UERJ.
- Moscovici, S. (2005) *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes
- Narodowski, M. (2001). *Infância e poder: Conformação da pedagogia moderna*. S. Paulo: Bragança Paulista/USF.
- Nascimento, A., & Menandro, P. (2006). Análise lexical e análise de conteúdo: Uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6, 72-88.

- Nascimento, I. (2007). *As representações sociais no campo das polifonias entre a afectividade e a educação*. Brasília: DF Brasil.
- Nogueira, C. M. (2004). *A feminização no mundo do trabalho*. São Paulo: Autores Associados.
- Novak, J. & Gowin, B. (1999). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano.
- OCDE (2006) *Starting strong II. Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. *Infância e Educação – Investigação e Práticas*, 4, 42-68.
- Oliveira-Formosinho, J. & Azevedo, A. (2001). A qualidade no quotidiano do jardim de infância: As experiências de aprendizagem das crianças. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho. *Associação criança: contexto de formação em contexto*, (pp.181-199) Braga: Livraria Minho.
- Oliveira, M. L. (1989). *Infância e historicidade*. São Paulo: PUC.
- Oliveira, M. (1999). Representação social e simbolismo: Os novos rumos da imaginação na sociologia brasileira, *Revista de Ciências Humanas*, 8, 173-193.
- Pavarino, R. N. (2004). Teoria das representações sociais – Pertinência para as pesquisas em comunicação de massa. *Comunicação e Espaço Público*, 7, 128- 141.
- Paiva, C. & Figueiredo, B. (2006). Estudo de validação da versão portuguesa das escalas: “Revised Conflict Tactics Scales” (CTS2). *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 8, 14-39.
- Penha, M. T. (1999). *Acção social: Protecção social de crianças e jovens*. Lisboa: MTSS/IEFP.
- Pereira, I. & Viana, F. (2003). Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º ciclo do ensino básico - Algumas reflexões. In F. Azevedo (Coord.). *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*, (pp. 120-129). Braga: UMinho/IEC.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Petrenas, R. & Lima, R. (2007). Ciclos de aprendizagem e reprovação escolar: Reflexões sobre representações sociais de professores. *Práxis Educativa*, 2, 161-168.

- Pinto, A., Grande, C., Novais, I. & Bairrão, J. (2005). Interações educador-criança em contexto de creche. Uma abordagem qualitativa. In J. Bairrão (Coord). *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos*, (pp. 30-72). Porto: Livpsic.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creches - Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação - Investigação e Práticas*, 1, 12-13.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão (Coord.). *Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Estrutura e organização da Educação de Infância e Básica*, (pp. 7-28). Lisboa: CNE.
- Reigota, M. (1999). *Ecologia, elites e intelligentsia na América Latina: Um estudo de suas representações sociais*. São Paulo: Annablume.
- Reis, S. (2006). *A matemática no cotidiano infantil: Jogos e atividades com crianças de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático*. Campinas: Papirus.
- Rey, F. G. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjectividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning,
- Rojas, R. (2001). *El Cuestionario*. Retirado em 22 de Novembro de 2008 de <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>
- Roldão, M. C. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999b). Currículo e gestão curricular: O papel das escolas e dos professores. In Ministério da Educação, *Fórum: escola, diversidade, currículo*, (pp. 45-55). Lisboa: ME.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosa, M. J. & Vieira, C. (2003). *A população portuguesa no século XX*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Sá, C. P. (2004). Representações sociais: O conceito e o estado atual da teoria. In M. J. Spink (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social*, (pp. 19-45). São Paulo: Brasiliense
- Sampieri, R. H., Collado, C. H. & Lucio, P. B. (2006) *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw Hill.
- Santos, L. C. (2000). A TV como meio de comunicação de massa de modelar crianças. *Movendo Ideias*, 8, 62-66.

- Saraceno, C. (1997). *Sociologia da família*. Lisboa: Editorial Presença.
- Saracho, O. & Spodek, B. (1992). Early childhood teacher certification and credentialing in the United States. In R. Evans & O. Saracho (Ed.), *Teacher Preparation for Early Childhood Education*, (pp. 43-56). London: Gordon and Breach Science.
- Sarmiento, M. J. (2003). O que cabe na mão... Proposições sobre políticas integradas para a infância. In D. Rodrigues. (Org.). *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*, (pp. 73-85). Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Coord.). *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação*, (pp. 9-34). Porto: Asa.
- Sarmiento, M. J. (2007). *Infância (in)visível*. Araraquara: J&M Martins.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: IIE
- Sarmiento, T. (2003). As oportunidades das crianças nos prolongamentos de horário dos jardins-de-infância da rede pública. *Cadernos da FENPROF*, 38, 34- 41.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)Pensar a Interação Escola-Família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 53-75.
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2, 59-86.
- Schweinhart, L., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W., Belfield, C. & Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Schor, J. (2004). *Born to buy: The commercialized child and the new consumer culture*. Nova York: Scribner.
- Scliar, M. (1995). *Um país chamado infância*. S. Paulo: Ática.
- Scott, J. (1996). *Género: Uma categoria útil de análise histórica*. Recife: SOS Corpo.
- Serra, C. (2005) *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora
- Shorter, E. (1981). *Naissance de la famille moderne*. Paris: Éditions du Seuil.
- Silva, I. L. (1990). Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In A. Estrela (Org.), *Formação de professores por competências – Uma experiência de formação contínua*, (pp. 47-77). Lisboa: F. C. Gulbenkian.

- Silva, I. L. (1996). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 40, 54-59.
- Silva, H. (2000). *A biblioteca e suas representações: Análise das representações de alunos e professores na UFPR*. Retirado em 3 de Fevereiro de 2009, de <http://snbu.bvs.br/snbu2000/docs/pt/doc/t044.doc>
- Smole, K. (2003) *A matemática na educação infantil: A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Sodré, M. (1999). *Reinventando a cultura: A comunicação e seus produtos*. Petrópolis: Vozes.
- Sodré, N W. (1999). *História da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Souza, S. J. & Kramer, S. (1998). *Educação ou Tutela? A Criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola.
- Spink, M. J. (2004). O estudo empírico das representações sociais. In M. J. Spink (Org.) *O conhecimento no cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social*, (pp. 85-108). S. Paulo: Brasiliense.
- Steinberg, S. & Kincheloe, J. (2004). *Cultura infantil: A construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal*. Lisboa: Afrontamento.
- Torres, A. C. & Silva, F. V. (1998). Guarda das crianças e divisão do trabalho entre homens e mulheres. *Sociologia – problemas e práticas*, 28, 9-65.
- Vala, J. (2003). Representações sociais - Para uma Psicologia Social do pensamento social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Org.), *Psicologia Social*, (pp. 353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1996). Entrevista com Teresa Vasconcelos. *Revista Educação*, 12, 5 -12.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T. (2006). *A Educação de Infância - Propostas de reflexão para um debate nacional sobre educação*. Lisboa: ESE/Instituto Politécnico de Lisboa
- Vasconcelos, T. (2009). Educação de infância e promoção da coesão social. In I. Alarcão (Coord.) *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, (pp. 76-98). Lisboa: CNE.

- Vasconcelos, T., D'Orey, I., Homem, L. & Cabral, M. (2003). *Educação de infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: CNE
- Veiga, A. (2001). Criança pensando como gente grande. *Revista Veja*, 16, 70-72.
- Vieira, M. M. (2005). O lugar do trabalho escolar – Entre o trabalho e o lazer? *Análise Social*, 176, 519-545.
- Vieira, T. (2006). As políticas de atendimento para a infância nos documentos da Unesco. *Inter-Ação*, 31, 93-109.
- Vilarinho, M. E. (2000a). As crianças na formulação das políticas educativas para a infância. In E. Coquet (Org.), *Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, III, (pp. 486-492). Braga: IEC.
- Vilarinho, M. E. (2000b). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977/1997)*. Lisboa: ME/IEE
- Vilarinho, M. E. (2004). As Crianças e os (des)caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. In M. J. Sarmento & A. B. Cerisara. *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, (pp. 205-244). Porto: Edições Asa.
- Wajskop, G. (2005). *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez.
- Walsh, D. (2001). Eletronic media tend to privatize family life. *Family Focus*, 6-7.
- Wustmann, C. (2005). *Resilienz*. Weinheim: Beltz.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zenicola, A. (2004). *A influência da linguagem televisiva na aprendizagem*. São Paulo: Vozes

Legislação

- Decreto-Lei 30135/39, de 14 de Dezembro. *Cria a Escola Normal Social*.
- Despacho de 24/6/1973 – *Cria escolas públicas para formação educadoras de infância em Coimbra e Viana do Castelo*.
- Lei 5/73, de 25 de Julho. *Reforma do Sistema Educativo*.
- Lei 5/77, de 1 de Fevereiro. *Criação da Rede Pública de Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação*.

Lei 6/77, de 1 de Fevereiro. *Criação das Escolas Normais de Educadores de Infância*

Decreto-Lei 542/79, de 31 de Dezembro. *Estatuto dos Jardins-de-Infância do sistema público de educação pré-escolar.*

Portaria 352/86 de 8 de Julho. *Cria os cursos de formação inicial das ESEs.*

Lei 46/86, de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei 5/97, de 10 de Fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Decreto-Lei 147/97 de 11 de Junho. *Regime Jurídico do Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar.*

Lei 115/97, de 19 de Setembro. *Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.*

Lei 159/99, de 14 de Setembro. *Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais.*

Decreto-Lei 240/01, de 30 de Agosto. *Define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do Ensino Básico e Secundário.*

Decreto-Lei 241/01, de 30 de Agosto. *Define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico.*

Decreto-Lei 43/07, de 22 de Fevereiro. *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários.*

Circular 17/07, de 10 de Outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização.* Lisboa: ME/DGIDC

ANEXOS

Anexo 1

Pedido de autorização para aplicação dos questionários

Exma. Sr.(a).

Maria Luzia Isaac Pires Pereira Nina, nascida a 7 de Março de 1959, na Covilhã, docente da Educação Pré-Escolar, do Ministério da Educação, a exercer funções no Estabelecimento de Educação Pré-Escolar de Boidobra, Agrupamento de Escolas Pêro da Covilhã, concelho da Covilhã, distrito de Castelo Branco, tendo terminado o 1º ano Curricular do Mestrado em Supervisão Pedagógica, na Universidade da Beira Interior, no âmbito do qual pretende realizar a dissertação com o tema “*Representações Sociais sobre a Educação Pré-Escolar Pública*”, sob orientação da Professora Doutora Rosa Marina Afonso, vem por este meio solicitar a V^a Ex.^a autorização para a viabilização do referido estudo.

Desta forma, a docente acima identificada, pretende inquirir adultos que, de algum modo, se relacionem com esse Serviço, sobre o que pensam em relação à educação pré-escolar pública, através de questionários de pergunta aberta.

Com os melhores cumprimentos

Covilhã, 1 de Outubro de 2008

A Docente

(Maria Luzia Isaac Pires Pereira Nina)

Anexo 2

Questionário

Este questionário, integra-se num projecto de investigação para a Universidade da Beira Interior e tem como objectivo conhecer o que pensa sobre a Educação Pré-Escolar Pública.

As suas respostas são confidenciais e anónimas, apenas sendo levantados alguns dados biográficos, considerados pertinentes para o estudo.

A sua participação é importante para que este estudo seja efectuado. Solicito-lhe, assim, que responda a todas as questões, de forma espontânea e imediata, registando todas as palavras que lhe ocorram, sobre o assunto inquirido.

Não existem respostas certas nem erradas, interessa-nos apenas conhecer a sua opinião.

Obrigada

Questionário N.º _____

Para que serve a Pré-Escola?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

O que se faz na Pré-Escola?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

Um Estabelecimento Público de Educação Pré-Escolar é bom, se:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

Um Estabelecimento Público de Educação Pré-Escolar é mau, se:

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____
- 4. _____
- 5. _____
- 6. _____

Qual o grau académico dos docentes da Educação Pré-Escolar? _____

Na Educação Pré-Escolar Pública, os docentes têm de seguir algum tipo de “programa”?

Sim

Não

Dados biográficos do respondente:

1. Idade: _____

2. Habilitações académicas: _____

3. Sexo:

Feminino

Masculino

4. Actualmente, tem filhos a frequentar um Estabelecimento Público de Educação Pré-Escolar?

Sim

Não

Já teve filhos a frequentar, anteriormente?

Sim

Não

Se sim, aproximadamente há quantos anos? _____

Obrigada pela sua participação

Anexo 3

Tabela de Categorias 1

Acordo: Passar para “outros” categorias com frequência inferior ou igual a 5.

Para que serve a Pré-Escola?

Transcrição	Frequência	Categoria
Criar laços c/ outras pessoas s/ ser a família		Afectos
Apoiar afectivamente a cr.		Afectos
Gostar e		Afectos
Cultivar os afectos		Afectos
Receber e dar amor		Afectos
Desenvolvimento das capacidade/ afectivas e		Afectos
Contribuir pa/ a estabilidade/afectividade/ da cr.		Afectos
Criar laços entre as outras crs.		Afectos
Aprender	IIIIIIIIII	Aprendizagem
Dar ferramentas para a cr. saber procurar informação		Aprendizagem
Facilita a aprendizagem ao longo da vida	I	Aprendizagem
Ensinar a respeitar material e		Aprendizagem
Pa/ aprender a estudar		Aprendizagem
Para aprender a ler e a escrever	I	Aprendizagem
Para que as crs. possam aprender a partilhar,	IIII	Aprendizagem
Favorecer a aprendizagem em contexto lúdico		Aprendizagem
Transmitir conhecimentos através de actividades lúdicas		Aprendizagem
Aprender brincando		Aprendizagem
Pa/ que as actividd/ lúdicas tenham sempre base didáctica		Aprendizagem
A brincar também se aprende		Aprendizagem
Aprendizagem na organização e no conhecimento		Aprendizagem
Desenvolver actividd/ de aprendizagem e		Aprendizagem
Pa/ começar a obter as primeiras aprendizagens		Aprendizagem
Aprendizagem		Aprendizagem
Aprendizagem		Aprendizagem
onde aprendem estando uns com os outros		Aprendizagem
Aprendizagem de conceitos		Aprendizagem
Aprender as cores, os sons, etc.		Aprendizagem
Ensinar e preparar as crs no seu		Aprendizagem

desenvolvimento escolar e pedagógico		
Estabelecer condições de futuras aprendizagens com sucesso		Aprendizagem
Ensinar a criança o futuro		Aprendizagem
Ajudar a criança a uma melhor compreensão do mundo que a rodeia		Aprendizagem
Desenvolvimento do conhecimento	I	Aprendizagem
Proporcionar contacto com ferramentas, brinquedos e jogos diferentes		Aprendizagem
Para desenvolver a escrita		Aprendizagem
Para desenvolver a leitura		Aprendizagem
Aprender as primeiras palavras, letras, cores		Aprendizagem
Formação das crianças		Aprendizagem
Fundamental para formar		Aprendizagem
Para as crianças começarem a aprender a adquirir hábitos para toda a vida	III	Aprendizagem
Para que as crianças comecem a ter hábitos de respeitarem horários,	I	Aquisição de hábitos/regras
Criação de hábitos		Aquisição de hábitos/regras
Criação de hábitos e regras pré-escolares		Aquisição de hábitos/regras
Criar hábitos		Aquisição de hábitos/regras
Ajudar os na disciplina		Aquisição de hábitos/regras
Disciplinar		Aquisição de hábitos/regras
Educação cívica		Aquisição de hábitos/regras
Hábitos		Aquisição de hábitos/regras
Para a criança adquirir hábitos de aprendizagem e de estudo		Aquisição de hábitos/regras
Incute hábitos de higiene e de		Aquisição de hábitos/regras
Importar/ensinar regras	I	Aquisição de hábitos/regras
Criar normas/		Aquisição de hábitos/regras
Criar e implementar regras		Aquisição de hábitos/regras
Para cumprirem regras que por vezes em casa não cumprem		Aquisição de hábitos/regras
Brincar com/ se diz		Aquisição de hábitos/regras
Para ganharem modos e regras	IIIIIIIIIIII	Aquisição de hábitos/regras
Interiorizar regras		Aquisição de hábitos/regras
Aprendizagem de regras sociais	I	Aquisição de hábitos/regras
Para que a criança aprenda a viver com regras		Aquisição de hábitos/regras
Aceitação de regras		Aquisição de hábitos/regras
Ajudar a criança a viver em sociedade e a seguir determinadas regras		Aquisição de hábitos/regras
Ensinar as regras de vida em sociedade/		Aquisição de hábitos/regras
Ensinar a comer correctamente	I	Aquisição de hábitos/regras
Para solidificar regras e limites		Aquisição de hábitos/regras
Para implementar rotinas		Aquisição de hábitos/regras
Saber comportar-se à mesa		Aquisição de hábitos/regras
Brincar	IIIIIIIIIIII	Brincar
Cuidar na ausência dos pais		Cuidar/Guardar
Dar cuidados afectivos, de saúde, alimentação e bem-estar aos bebés e crianças até aos seis anos, na ausência		Cuidar/Guardar

dos pais, motivados pelo trabalho essencial à família		
Função de os filhos ficarem “entregues”		Cuidar/Guardar
Para as mães deixarem os seus filhos pa/ poderem ir trabalhar		Cuidar/Guardar
Permitir aos pais alguma flexibilidade/ laboral		Cuidar/Guardar
Deixar as crs durante o horário de trabalho dos pais	I	Cuidar/Guardar
Pa/ os pais porem os filhos		Cuidar/Guardar
Dar apoio e atenção às crs cujos pais trabalham		Cuidar/Guardar
Permitir às famílias (pai/mãe) trabalhar		Cuidar/Guardar
Vigiar		Cuidar/Guardar
Guardar e		Cuidar/Guardar
Uma boa comunicação		Desenvolver a comunicação
Aprender a comunicar		Desenvolver a comunicação
Desenvolver a comunicação		Desenvolver a comunicação
Conhecer linguagens diversas pa/ a comunicação	I	Desenvolver a comunicação
Comunicar		Desenvolver a comunicação
Pa/ que as crs aprendam a comunicar		Desenvolver a comunicação
Fomentar o diálogo		Desenvolver a comunicação
Favorecer individual/ e colectiva/ as capacidade/ de expressão, comunicação e		Desenvolver a comunicação
Saber ouvir para bem executar tarefas		Desenvolver a comunicação
Ensinar a criança a saber ouvir a educadora		Desenvolver a comunicação
Para formar/educar	IIIIIIIIIIIIIIIIIIII	Educar
Dão-lhes educação, pois nem todos a têm		Educar
Pa/ dar alguma educação que às vezes falta em casa		Educar
Para ensinar	IIII	Ensinar
Ensinam-nos a jogar, a		Ensinar
Para ensinar e ajudar a enriquecer os conhecimentos da cr.	II	Ensinar
Despertar crianças pa/ o ensino		Ensinar
Ensino		Ensinar
Ensino introdutório		Ensinar
Aprender a gostar da escola		Familiarização com a instituição escolar
Ensinar as crs a entenderem que as professoras servem pa/ ensinar		Familiarização com a instituição escolar
Para se habituarem a uma escola	IIIIIIIIII	Familiarização com a instituição escolar
Iniciação à vida escolar		Familiarização com a instituição escolar
ensino mais próximo do ensino básico		Familiarização com a instituição escolar
Dar os primeiros contactos no ensino		Familiarização com a instituição escolar
Pa/ que haja um 1º contacto c/ a escola		Familiarização com a instituição escolar
Pa/ uma integração na vida escolar		Familiarização com a instituição escolar
Familiarizar c/ algum conteúdo académico		Familiarização com a instituição escolar
Aquisição de competências pré-	II	Familiarização com a instituição escolar

escolares		
Aprender a ambientar-se ao espaço		Familiarização com a instituição escolar
Ensinar postura na escola		Familiarização com a instituição escolar
Para a cr. se integrar	IIIIIIII	Integração
Serve para a integração das crs a nível social e intelectual		Integração
a sua integração na sociedade/		Integração
Pa/ a integração da cr na sociedade/		Integração
Pa/ a sua integração social		Integração
Proporcionar uma boa integração na vida social		Integração
Integração das crs no mundo social e educativo		Integração
Pa/ a cr começar a integrar-se no ambiente escolar		Integração
Ocupação de tempos livres		Ocupar
Ocupação dos tempos livres		Ocupar
Para ocupar as crs.	IIIIII	Ocupar
Ocupar as crs enquanto os pais trabalham		Ocupar
Pa/ iniciar o sistema de “ocupação”		Ocupar
Pa/ manterem as crs ocupadas de uma forma educativa		Ocupar
Têm muitos programas para os meninos		Outros
Para ajudarem a cr a viver o momento mágico “a sua infância”		Outros
Para aprender os “1º passos”		Outros
Acompanhamento diário		Outros
Acompanhar	I	Outros
Actividd/ lúdicas	I	Outros
Adaptar a cr ao meio que a envolve		Outros
Ajudar os pais/avós - facilitar a vida	IIII	Outros
Serve para ajudar as crs		Outros
Inserir a cr num ambiente adequado		Outros
Habituar as crs a manterem-se sossegadas e atentas		Outros
Pa/ transmitir também alegria e felicidade/		Outros
Pa/ promover momentos de bem-estar		Outros
Pa/ ajudar s crs a serem felizes	I	Outros
Oferecer bem-estar		Outros
Cantar, dançar e saltar		Outros
Complementar a componente educativa da família	I	Outros
complemento à educação		Outros
A pré-escola é pa/ além da família a 1ª etapa da educação da cr,		Outros
Pa/ desenvolver na cr diferentes aptidões		Outros
Enriquecimento de componentes pedagógicas		Outros
bem como de se defender perante situações menos agradáveis		Outros
Promover a sua criatividade/		Outros

Desenvolver a criatividade	I	Outros
criação		Outros
Pa/ ganharem defesas (mesmo a nível biológico)		Outros
Para deixar os filhos bem		Outros
Alertar pa/ dificuldades de aprendizagem		Outros
Orientar casos de deficiência física ou psíquica		Outros
Proceder à despistagem de inadaptações		Outros
Detectar qualquer anomalia a todo o nível		Outros
Identificar problemas sociais		Outros
Dar colocação a formadores desempregados		Outros
Estimulação		Outros
“Formar” pedagogicamente alguns pais ou tutores		Outros
Função pedagógica e		Outros
Para incutir aos alunos o gosto pelo ensino	I	Outros
Horários flexíveis		Outros
Impor		Outros
Para desenvolver a interpretação		Outros
Evolução da linguagem		Outros
Aquisição da fala/linguagem		Outros
Manter e valorizar tradições		Outros
Motivar		Outros
Iniciar uma nova vida das crs		Outros
fazer novas actividades		Outros
Para começar a abrir “horizontes” para o novo mundo que espera a cr.		Outros
Pintar e colar		Outros
Fazem muitos trabalhos pintar, desenhar		Outros
Preparar a pessoa pa/ o que vai acontecer na vida		Outros
Preparação pa/ a vida		Outros
Preparação pa/ a vida e		Outros
Para preparar a cr pa/ o futuro	I	Outros
proteger		Outros
racional		Outros
Crescer em segurança		Outros
Serve para as crianças ficarem em segurança enquanto os pais trabalham		Outros
Preparar crs e encarregados de educação pa/ vida educativa		Outros
Valorizar a actividade lúdica		Outros
Preparar		Preparação para a escolaridade obrigatória
Preparar		Preparação para a escolaridade obrigatória
Para preparar a cr. para a escola primária	 	Preparação para a escolaridade obrigatória

Preparar a entrada na escola: a nível comportamental; a nível didático; a nível intelectual		Preparação para a escolaridade obrigatória
Permite que a cr comece a ter uma rotina diferente e mais regrada ao longo do tempo até entrar para a primária para que se torne perfeitamente normal e não uma obrigação tal que a faça encarar c/ demasiada estranheza e venha a rejeitar		Preparação para a escolaridade obrigatória
Iniciar a aquisição de conhecimentos prévios		Preparação para a escolaridade obrigatória
Criar ponte entre a família e a escola		Preparação para a escolaridade obrigatória
Iniciar o conhecimento das matérias escolares		Preparação para a escolaridade obrigatória
Preparar a cr pa/ o 1º degrau da vida que é a escola primária		Preparação para a escolaridade obrigatória
Pré-preparação pa/ o “mundo real” escola		Preparação para a escolaridade obrigatória
Pré-preparação na aprendizagem		Preparação para a escolaridade obrigatória
Proporcionar bases úteis ao longo da sua vida escolar		Preparação para a escolaridade obrigatória
Desenvolvimento de pré-requisitos de aprendizagem académica		Preparação para a escolaridade obrigatória
Adquirir competências pessoais		Promoção do desenvolvimento
Ter novas noções da vida		Promoção do desenvolvimento
Fortalece as capacidades das crs.		Promoção do desenvolvimento
Desenvolver capacidade/		Promoção do desenvolvimento
Pa/ desenvolverem as suas capacidades		Promoção do desenvolvimento
Preparar as crs aproveitando e desenvolvendo, cedo, as suas capacidades		Promoção do desenvolvimento
Estimular as crs no seu desenvolvimento, respeitando as suas capacidades		Promoção do desenvolvimento
Possibilitar o desenvolvimento de capacidade/ nas crs, com/ fazer associações simples		Promoção do desenvolvimento
Pa/ desenvolver competências das crianças		Promoção do desenvolvimento
Desenvolver competências emotivas		Promoção do desenvolvimento
construção da personalidade/		Promoção do desenvolvimento
Crescimento		Promoção do desenvolvimento
Para ajudar a cr. a crescer como pessoa	I	Promoção do desenvolvimento
Para ensinar a crescer		Promoção do desenvolvimento
Despertar a cr. para as curiosidades do Mundo		Promoção do desenvolvimento
Despertar a curiosidade e o		Promoção do desenvolvimento
Despertar a curiosidade/		Promoção do desenvolvimento
Criar desafios		Promoção do desenvolvimento
Pa/ descobrirem coisas novas		Promoção do desenvolvimento
Pa/ fazer descobertas e ter novas experiências		Promoção do desenvolvimento
Ter outras perspectivas de vida a		Promoção do desenvolvimento

todos os níveis		
Experienciar “novos mundos”		Promoção do desenvolvimento
Para a cr se desenvolver	IIIIIIII	Promoção do desenvolvimento
Desenvolver a cr	IIIIII	Promoção do desenvolvimento
Pa/ as crs evoluírem		Promoção do desenvolvimento
cognitivas		Promoção do desenvolvimento
Pa/ desenvolver as potencialidade/ da cr		Promoção do desenvolvimento
Fomentar o desenvolvimento integral/global da cr.	IIIIIIII	Promoção do desenvolvimento
Incentivo às componentes motoras/físicas/artísticas/sensoriais/expressivas das crs/coordenativas		Promoção do desenvolvimento
Promover o desenvolvimento da cr dos 3-6 anos		Promoção do desenvolvimento
Estimular as diferentes áreas de desenvolvimento		Promoção do desenvolvimento
Desenvolver harmoniosa/	II	Promoção do desenvolvimento
Desenvolvimento intelectual	I	Promoção do desenvolvimento
Para desenvolverem a capacidade mental		Promoção do desenvolvimento
Pa/ comecem a desenvolver o cérebro		Promoção do desenvolvimento
Desenvolvimento motor das crs.	IIIIIIII	Promoção do desenvolvimento
Desenvolvimento psicológico das crs.	IIII	Promoção do desenvolvimento
Desenvolvimento psicossocial da cr		Promoção do desenvolvimento
Desenvolvimento psíquico da cr.	I	Promoção do desenvolvimento
Desenvolvimento social	IIIIII	Promoção do desenvolvimento
Desenvolve e realize actividades pa/ que a cr aprenda a partir da exploração do mundo que a rodeia		Promoção do desenvolvimento
Conhecer, descobrir o mundo que rodeia as crs (caso a caso)		Promoção do desenvolvimento
Desenvolver a expressão		Promoção do desenvolvimento
Pa/ formação da personalidade/ da cr.		Promoção do desenvolvimento
Pa/ contribuir pa/ a formação co/ pessoas		Promoção do desenvolvimento
Formação/desenvolvimento pessoal	IIII	Promoção do desenvolvimento
É o início da formação da criança		Promoção do desenvolvimento
Motivar para novos desafios		Promoção do desenvolvimento
Despertar e desenvolver novas capacidades nas crs.		Promoção do desenvolvimento
pensamento crítico		Promoção do desenvolvimento
Para desenvolver o raciocínio		Promoção do desenvolvimento
Pa/ começar a desenvolver na cr formas de raciocínio mais adequadas à idd/		Promoção do desenvolvimento
Sensibilizar os alunos nas mais diversas áreas		Promoção do desenvolvimento
Desenvolver a autonomia e o tornando-a assim um ser autónomo,		Promover autonomia
Para desenvolver a autonomia	IIII	Promover autonomia
Para ter uma certa independência e	II	Promover autonomia
Atitudes e valores a ter uns com os outros,	I	Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
comportamento, etc...		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores

Ensinar a portar-se bem		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
Pa/ educar alguns comportamentos		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
Ensinar a estar em grupo com ideias diferentes		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
Permite que as crs comecem a tomar contacto c/ um mundo diferente, fora do seu círculo familiar e entender, a pouco e pouco, como se comportar perante outros meninos da mesma idade e outros adultos, sem serem os pais		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
Permite estabelecer o espaço de cada criança, pois estando fora do seu círculo familiar, poderá fazer com que cada criança desenvolva formas muito próprias de se relacionar com os outros,		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
Ensinar a cr a comportar-se na sala de aula		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
Para desenvolver a compreensão		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
A cr aprender a respeitar a pluralidade das diversas culturas		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
defesa da saúde		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
Para aprender a desenvolver a capacidade de entreajuda	I	Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
Ensinar a respeitar as diferenças		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
(respeitarem) superiores		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
e (respeitarem) colegas		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
Para aprender a respeitar os outros	II	Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
(respeitar) colegas		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
respeitar os outros		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
Respeitar os adultos e professores		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
(respeitarem) regras,		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
responsabilidade		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
Ajudá-las a responsabilizar-se nas suas actividades		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
Inculcar o sentido de responsabilidade na cr	I	Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
sentido da responsabilidade/		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
responsabilidade/		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
Ganhar responsabilidade/		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
solidário e		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
Aquisição de valores sociais		Promover comportamentos/ Atitudes/Valores
Adquirir competências sociais	I	Socialização
Ensinar à cr conceitos como a amizade	I	Socialização
Aprender a conviver		Socialização
Para aprender a estar com outras pessoas		Socialização
Ajudá-las a viver/trabalhar em grupo	II	Socialização
Ser assertivo		Socialização
Ensinar comportamentos em grupo		Socialização
Contacto c/ outras crs em igual fase de desenvolvimento		Socialização
Ter contacto c/ outras crs e adultos		Socialização
Uma boa convivência	III	Socialização

Incutir hábitos pa/ uma boa convivência		Socialização
Pa/ convívio social		Socialização
Convivência c/ amigos e professores		Socialização
Convívio	I	Socialização
Para os ensinar a conviver com os professores e outras pessoas que surjam nas suas vidas		Socialização
Pa/ aprender a conviver em grupo	I	Socialização
Para se familiarizarem/conviverem com outras crs.		Socialização
Possibilitar a convivência entre crs e		Socialização
Pa/ o convívio das crs.		Socialização
Ensinar as crs a conviver c/ outras crs.		Socialização
Criação de laços de amizade		Socialização
Aumentar os laços sociais		Socialização
Para se desenvolverem com outras crs.		Socialização
Formatação da cr no sistema social		Socialização
Pa/ darem os primeiros “passos” do relacionamento social		Socialização
Pa/ inserir a cr no meio social		Socialização
Pa/ aprenderem a lidar c/ os outros		Socialização
Pa/ a cr começar a interagir		Socialização
Pa/ iniciar as crs no seu relacionamento c/ outras pessoas		Socialização
Interações		Socialização
Inserir a cr em grupos sociais diversos		Socialização
Facilitar a comunicação entre a cr. e a sua comunidade		Socialização
Maior interação com o meio	I	Socialização
e interagir com outras crs.		Socialização
Pa/ preparar pa/ a socialização		Socialização
Promover uma relação c/ o grupo		Socialização
Pa/ aprenderem a relacionar-se com as outras crs.		Socialização
Pa/ as crs se relacionarem c/ outras crs		Socialização
Para desenvolver as relações inter-pessoais	II	Socialização
Para desenvolver a dinâmica inter-pessoal		Socialização
Saber conviver		Socialização
desenvolvimento da sociabilidade/ e social,		Socialização
Contacto com crs. novas	II	Socialização
Para aprender a socializar		Socialização
Pa/ adquirir competências básicas de socialização		Socialização
Pa/ que a cr socialize c/ outras crs.		Socialização
Pa/ iniciar o processo de socialização com todo o conjunto escolar, incluindo os colegas		Socialização
Iniciar o processo de socialização fora da família e pessoas próximas		Socialização

Ensinar as crs a saberem que têm que ficar longe dos pais, por eles irem trabalhar		Socialização
Ganhar alguma autonomia dos pais	I	Socialização
Processo de desvinculação da entidade paternal		Socialização
Permitir às crs vivências em grupo		Socialização

Anexo 4

Tabela de Categorias 2

Acordo: Passar para “outros” categorias com frequência inferior ou igual a 5.

O que se faz na Pré-Escola?

Transcrição	Frequência	Categoria
Faz-se trabalhos educativos		Act. Didácticas
Fazem-se as “primeiras” actividades didácticas com auxílio especializado		Act. Didácticas
Trabalhos didácticos		Act. Didácticas
Actividades próprias de cada época festiva, de cada estação do ano, de cada dia comemorativo		Act. Didácticas
Na pré-escola faz-se muita coisa como por exemplo – fazer desenhos,		Act. Didácticas
Grafismos		Act. Didácticas
Iniciação ao ensino		Act. Didácticas
Apresentam-se desafios à sua capacidade sob a forma de jogos		Act. Didácticas
Fazem actividades pedagógicas		Act. Didácticas
Fazem-se riscos		Act. Didácticas
Realizam actividades individuais		Act. Didácticas
Aprende-se	 	Act. Didácticas
Fazem trabalhos para aprender	I	Act. Didácticas
Aprende-se mais...		Act. Didácticas
Aprende-se muitas coisas		Act. Didácticas
começa a conhecer as cores		Act. Didácticas
Desenvolver processos de aprendizagem		Act. Didácticas
As crianças aprendem a aprender	I	Act. Didácticas
Aprende-se a brincar		Act. Didácticas
Ensina a brincar		Act. Didácticas
Aprendem-se as noções básicas de estudo	I	Act. Didácticas
Aprende-se através de brincadeiras		Act. Didácticas
fazem jogos de aprendizagem		Act. Didácticas
Jogos de descoberta/didácticos/educativos/de aprendizagem/pedagógicos		Act. Didácticas
Brinca-se aprendendo e aprende-se brincando		Act. Didácticas
Aprende brincando com os números		Act. Didácticas
Aprendem histórias	I	Act. Didácticas
Aprender noções básicas	I	Act. Didácticas
Aprendem-se novos conteúdos que os ajudarão no futuro		Act. Didácticas
Aprendem-se as primeiras letras		Act. Didácticas
Aprende-se alguns novos valores		Act. Didácticas
e números		Act. Didácticas
Para as crianças aprenderem ao seu ritmo		Act. Didácticas
Aprende-se de tudo um pouco		Act. Didácticas

Aprende-se algumas noções gerais de diversas áreas		Act. Didácticas
Adquirem-se certos conhecimentos	I	Act. Didácticas
Aprendem coisas novas		Act. Didácticas
Ensina-se	III	Act. Didácticas
Ensino de cores	II	Act. Didácticas
formas		Act. Didácticas
números		Act. Didácticas
vogais/letras		Act. Didácticas
Aprender as primeiras lições,		Act. Didácticas
matemática	I	Act. Didácticas
Promovem conhecimento		Act. Didácticas
Ensina-se e transmite-se às crianças conhecimentos,		Act. Didácticas
Aprendizagem de elementos básicos do meio (natureza, família...)	I	Act. Didácticas
Aprende os números,	I	Act. Didácticas
Aprendem os números e as letras		Act. Didácticas
O primeiro contacto com os números, as letras		Act. Didácticas
Vão começando a escrever	I	Act. Didácticas
Aprendemos a escrever o nosso nome	I	Act. Didácticas
Aprende-se a escrever		Act. Didácticas
Primeiros contactos com a escrita		Act. Didácticas
Iniciação à escrita	I	Act. Didácticas
Iniciação à leitura/	I	Act. Didácticas
leituras,		Act. Didácticas
Aprende-se a ler		Act. Didácticas
Lêem		Act. Didácticas
Aprende-se a ler e a escrever (II	Act. Didácticas
Adquirem-se competências para a leitura e a escrita		Act. Didácticas
Na pré-escola ensinam a as crianças a conhecer as primeiras letras,		Act. Didácticas
Aprendem vogais,		Act. Didácticas
Primeiros contactos com lápis e caneta		Act. Didácticas
Experimenta		Act. Didácticas
Realizam-se actividades lúdicas	III	Act. Lúdicas
Actividades lúdicas	IIII	Act. Lúdicas
Actividades lúdicas que visam promover o desenvolvimento da criança		Act. Lúdicas
Aprende-se a cantar	II	Act. Lúdicas
contam-se histórias		Act. Lúdicas
Conversa-se		Act. Lúdicas
Divertimo-nos	I	Act. Lúdicas
Ouvem-se histórias	IIIIII	Act. Lúdicas
ouvir histórias		Act. Lúdicas
Peças de teatro		Act. Lúdicas
Fazem-se actividades teatrais		Act. Lúdicas
visitas culturais	II	Act. Lúdicas
Animação		Act. Lúdicas
animação cultural,		Act. Lúdicas
brincadeiras actividades em grupo	I	Act. Lúdicas
Brinca-se	IIIIIIIIII IIIIIIIIII IIIIIIIIII IIIIIIIIII	Act. Lúdicas

Brinca-se quando assim entendem as educadoras e/ou		Act. Lúdicas
Na pré-escola existe um tempo próprio para as brincadeiras		Act. Lúdicas
Brinca-se (com outros)		Act. Lúdicas
Alguma brincadeira		Act. Lúdicas
Brinca-se com as crianças	I	Act. Lúdicas
jogar		Act. Lúdicas
Aprende-se jogos		Act. Lúdicas
Jogos tradicionais		Act. Lúdicas
Jogos		Act. Lúdicas
Fazem jogos		Act. Lúdicas
Cantar		Act. Lúdico Didácticas
Cantar as primeiras músicas		Act. Lúdico Didácticas
canto coral,		Act. Lúdico Didácticas
cantigas,		Act. Lúdico Didácticas
musical,		Act. Lúdico Didácticas
Aprender músicas	I	Act. Lúdico Didácticas
Ensinam-lhes músicas		Act. Lúdico Didácticas
música,	II	Act. Lúdico Didácticas
Actividades musicais		Act. Lúdico Didácticas
Aprendem canções		Act. Lúdico Didácticas
Dramatizações	II	Act. Lúdico Didácticas
Manipula-se diferentes materiais		Act. Manuais
Colar	III	Act. Manuais
Trabalhos de expressão plástica	II	Act. Manuais
Pinta-se		Act. Manuais
Na pré-escola aprendem a pintar	I	Act. Manuais
Trabalhos manuais/plásticos		Act. Manuais
Actividades relacionadas essencialmente com a arte manual		Act. Manuais
Cortar		Act. Manuais
Dançar	II	Act. Psicomotoras
Realizam-se actividades psico-motoras		Act. Psicomotoras
actividade física (jogos diversos),	II	Act. Psicomotoras
Desporto		Act. Psicomotoras
Actividades desportivas		Act. Psicomotoras
Ginástica	I	Act. Psicomotoras
saltar		Act. Psicomotoras
Integração escolar		Adaptação ao cont. escolar
Integração inicial da criança		Adaptação ao cont. escolar
Adaptação à sala de aulas		Adaptação ao cont. escolar
Inserção no meio académico		Adaptação ao cont. escolar
Primeiro contacto com a vida estudantil		Adaptação ao cont. escolar
Tarefas de integração		Adaptação ao cont. escolar
Muitos afectos são partilhados	II	Afectividade
Recebe-se carinho		Afectividade
Desenvolvem-se laços afectivos	II	Afectividade
atitudes que devem tomar		Atitudes
colaboração		Atitudes
entreaajuda		Atitudes
Entreaajuda		Atitudes
ajudar os outros		Atitudes
Repartir tarefas		Atitudes
Aprende a partilhar		Atitudes
Aprender a dividir e repartir		Atitudes

Respeito pelo próximo	IIIIIIIIII	Atitudes
A ser responsável	II	Atitudes
Aprende-se a ter um pouco de mais responsabilidade		Atitudes
para as crianças cooperarem		Atitudes
cooperação		Atitudes
regras sociais/de comportamento/de civismo/de cidadania	IIIIIIIIII	Cidadania
Adquirem-se competências de cidadania		Cidadania
Dá-se igualdade de oportunidades		Cidadania
Alerta-se as crianças para os problemas do mundo envolvente		Cidadania
Transmitem-se valores	I	Cidadania
Aprende-se a desenvolver a fala		Comunicação
Comunica-se em grupo	I	Comunicação
Aprende-se a comunicar		Comunicação
Comunica-se		Comunicação
Comunica-se		Comunicação
Discute-se		Comunicação
expressar		Comunicação
Desenvolver a expressão e comunicação		Comunicação
São proporcionadas experiências de aprendizagem oral,		Comunicação
criar	II	Criatividade
Actividades que desenvolvam a criatividade		Criatividade
Estimulam a criatividade das crianças		Criatividade
Desenha-se e pinta-se para apelar à originalidade		Criatividade
Cuida-se na ausência dos pais		Outros
Vigiar		Outros
Trabalha-se o sentido da observação		Desenv. Competências
Desenvolver a sua capacidade crítica e tomar decisões	I	Desenv. Competências
Tarefas que desenvolvem determinadas capacidades		Desenv. Competências
Primeiras noções		Desenv. Competências
Aprendizagem de coisas iniciais básicas	I	Desenv. Competências
Actividades lectivas de conhecimentos básicos		Desenv. Competências
Trabalhar noções básicas		Desenv. Competências
Aprender como pensar/raciocinar		Desenv. Competências
desenvolvimento cognitivo		Desenv. Competências
Trabalhar a atenção e concentração		Desenv. Competências
Aprender a escutar		Desenv. Competências
Actividades focadas no desenvolvimento cognitivo da criança		Desenv. Competências
Desenvolve-se a inteligência e a curiosidade dos pequenos		Desenv. Competências
desperte vontade para o conhecimento, a memória ao ensinarem as músicas e/ou coreografias das mesmas		Desenv. Competências
Actividades em que as crianças aprendem e crescem intelectualmente		Desenv. Competências
Contando histórias para desenvolver cognitivamente		Desenv. Competências
Desenvolvimento psicológico (capacidade de ouvir uma história, relação grande pequeno,		Desenv. Competências

cima-baixo, dentro-fora,...)		
a falar,		Desenv. Competências
Desenvolver capacidades motoras	I	Desenv. Competências
Fazem-se jogos de destreza		Desenv. Competências
Na pré-escola têm-se as seguintes actividades: higiene,		Desenv. Competências
Desenvolve-se as competências pessoais		Desenv. Competências
Desenvolvem-se as aptidões pré-escolares		Desenv. Competências
Fazem aquisições básicas e bastante importantes nas fases seguintes		Desenv. Competências
Desenvolvem-se actividades que promovem capacidades psico-motoras	II	Desenv. Competências
Desenvolve-se os sentidos		Desenv. Competências
Desenvolvimento de capacidades sociais		Desenv. Competências
Desenvolver capacidades		Desenv. Competências
Ajuda-se a desenvolver a criança	III	Desenv. Competências
Estimulação intelectual		Desenv. Competências
Promoção de competências de desenvolvimento	I	Desenv. Competências
Realizam-se actividades que contribuem para o desenvolvimento global da criança (cognitivo, social e afectivo)		Desenv. Competências
cresce-se	II	Desenvolvimento pessoal
Conhecer/descobrir		Desenvolvimento pessoal
Descobre-se mais...		Desenvolvimento pessoal
Fazem-se experiências diversificadas		Desenvolvimento pessoal
A conhecer outras coisas	I	Desenvolvimento pessoal
as novas realidades	II	Desenvolvimento pessoal
Aprende-se a descobrir o nosso mundo	I	Desenvolvimento pessoal
Adquirir conhecimentos de cultura geral		Desenvolvimento pessoal
Também aprendem um pouco de cultura geral		Desenvolvimento pessoal
Crescer (Tornar-se autónomo)	I	Desenvolvimento pessoal
A preparar o próprio eu		Desenvolvimento pessoal
Aprende-se algumas normas com vista a ser uma boa pessoa		Desenvolvimento pessoal
Desenvolvimento da sua personalidade		Desenvolvimento pessoal
Aprender a escolher e		Desenvolvimento pessoal
Ser feliz		Desenvolvimento pessoal
Estimula-se o desenvolvimento saudável		Desenvolvimento pessoal
Desenvolvimento da motricidade		Outros
dormir atendendo à necessidade das crianças dormirem um pouco mais que os adultos		Dormir
dorme-se		Dormir
Dormem durante a tarde		Dormir
para dormir atendendo à necessidade das crianças dormirem um pouco mais que os adultos		Dormir
Dormir	III	Dormir
descanso, após as refeições,		Dormir
Alimentação saudável		Educação
ensinam a alimentação que devem fazer: beber leite, etc.		Educação
alimentação,		Educação
meio ambiente		Educação
Desenvolvem-se talentos		Educação
em casa não são tão impostas (regras)		Educação
Dá-se um complemento da educação dada pelos pais		Educação

aceitar as diferenças		Educação
Aceitam diferenças		Educação
na saúde		Educação
Despertar e desenvolver a percepção sensorial	I	Educação
Educa-se	IIIIIIII	Educação
Incute-se métodos de trabalho (alguns)		Normas /Hábitos/Regras
Adquirem-se/criam-se hábitos	II	Normas /Hábitos/Regras
Aprendem regras de higiene		Normas /Hábitos/Regras
Criar hábitos		Normas /Hábitos/Regras
horários/		Normas /Hábitos/Regras
Aprende-se a ter hábitos de concentração e de estudo		Normas /Hábitos/Regras
Criar hábitos de higiene		Normas /Hábitos/Regras
Aprende-se a ter mais hábitos de higiene	I	Normas /Hábitos/Regras
Aprende-se nos comportamentos	I	Normas /Hábitos/Regras
Tiram-se certos vícios		Normas /Hábitos/Regras
Ser bem comportados		Normas /Hábitos/Regras
Aprender a comportar-se		Normas /Hábitos/Regras
Ensina-se alguns comportamentos		Normas /Hábitos/Regras
a comportarem-se na escola.		Normas /Hábitos/Regras
Aprender novas regras		Normas /Hábitos/Regras
Reforçar regras comportamentais que a criança deve já trazer de casa		Normas /Hábitos/Regras
Aprende-se as regras da vida		Normas /Hábitos/Regras
Aprendem-se regras	III	Normas /Hábitos/Regras
Aprende-se as regras básicas		Normas /Hábitos/Regras
Aprende-se a ter regras		Normas /Hábitos/Regras
Criam-se regras		Normas /Hábitos/Regras
A cumprir regras		Normas /Hábitos/Regras
Regras de sala de trabalho		Normas /Hábitos/Regras
Respeitar horários		Normas /Hábitos/Regras
Estimular a criança		Outros
Estimulam-se capacidades		Outros
Ocupam o tempo		Outros
Passar tempo		Outros
Ajuda-se os pais		Outros
Por vezes esse bombardeado com <i>milhenta</i> informação		Outros
Desenvolver todos <i>hand caps</i> da criança		Outros
Coisas de crianças		Outros
Faz		Outros
Trabalhos que não são desenvolvidos em casa	II	Outros
Aprendem a gostar dos livros		Outros
a diferenciar as coisas	I	Outros
Festas		Outros
Dar melhores condições de vida a certas crianças		Outros
imaginar/Fantasiar	I	Outros
Observa		Outros
Elaborar prendas		Outros
Prepara-se as crianças		Outros
Preparar para o dia-a-dia		Outros
Rezar	I	Outros
Sonhar	I	Outros
faz-se algo mais sério para que comecem a distinguir as diferentes tarefas		Outros
Pequenos trabalhos adaptados às idades		Outros

Tomam-se conhecimento das dificuldades ou capacidades dos futuros alunos		Outros
Despistar inadaptações ou factores de diferenciação		Outros
Passeia-se e tem-se contacto com a natureza	I	Passear
Passeiam		Passear
passeios ao ar livre,		Passear
Passeios educativos		Passear
Tomam contacto com material escolar		Preparação para a escolaridade
Inicia-se a aprendizagem escolar	I	Preparação para a escolaridade
Aprende-se as primeiras noções de escrita		Preparação para a escolaridade
Dá-se os primeiros passos para a aprendizagem	I	Preparação para a escolaridade
Promover preparação para a vida académica		Preparação para a escolaridade
Actividades mais direccionadas para o ensino		Preparação para a escolaridade
Prepara-se para a escola	 	Preparação para a escolaridade
É uma introdução à aprendizagem que será efectuada em anos futuros		Preparação para a escolaridade
Aprende-se as primeiras competências antes de ingressar na escola propriamente dita		Preparação para a escolaridade
Prepara-se para o ensino	I	Preparação para a escolaridade
Uma preparação psicológica para a primária		Preparação para a escolaridade
Disciplina-se a criança para o futuro escolar		Preparação para a escolaridade
Desenvolve-se o saber da criança para os conhecimentos que vai adquirir na escola		Preparação para a escolaridade
Dá-se as primeiras bases para a educação escolar	I	Preparação para a escolaridade
Aprende-se o inicial da escola		Preparação para a escolaridade
Almoçar		Refeições
refeições		Refeições
almoçam, lancham,		Refeições
Comer	I	Refeições
Come-se	I	Refeições
Educador de infância, juntamente com a auxiliar ajudam a desenvolver actividades sociais		Socialização
conviver com outras crianças com a mesma idade ou diferente	II	Socialização
Cria-se/cultiva-se amizades		Socialização
Fazem-se os primeiros amigos	I	Socialização
Fazer amigos	I	Socialização
Boa amizade		Socialização
Uma forma de integração precoce		Socialização
Integração num meio social	I	Socialização
Adaptação da criança ao espaço colegas e adultos da pré-escola		Socialização
Realizam actividades no meio exterior em que se inserem	I	Socialização
Interage-se com diversas pessoas		Socialização
Actividades que visam promover a interacção entre as crianças		Socialização
Estimula-se a interacção		Socialização
Desenvolvimento de interacções sociais entre as crianças	III	Socialização
Aprendem-se algumas regras sociais		Socialização
Aprendem a dar os bons dias		Socialização
Aprende-se a agradecer e a saudar		Socialização

Respeitar as regras estabelecidas, na educação e		Socialização
Estabelecem-se relações		Socialização
Relacionar		Socialização
Relaciona-se		Socialização
Estimulação social		Socialização
Aprende-se a viver/conviver com os outros		Socialização
Socializam-se		Socialização
Aprende-se a saber estar em grupo	I	Socialização
Conversam com outros meninos,		Socialização
Desenvolve-se a adaptação a outros meios/espacos		Socialização
Conhecem-se novas pessoas, alargam-se os horizontes		Socialização
Aprende-se a socializar com amigos		Socialização
Crianças habituadas a ter a atenção centrada nelas deixam de ter essa atenção (atenção globalizada para todas as crianças)		Socialização
Brincar para desenvolvimento social		Socialização
Contacto entre colegas		Socialização
Aprender em colectivo		Socialização
Comunicação com os adultos fora da família		Socialização
Brincar com crianças da mesma faixa etária	I	Socialização
Brincam em conjunto		Socialização
Aprende-se a conviver em grupo		Socialização
Contacto com educadores	II	Socialização
Criar ambientes alternativos ao núcleo familiar		Socialização
Ensina-se a trabalhar em grupo		Socialização
relacionar-se em grupo		Socialização
Aprender a brincar com outras crianças	I	Socialização
Estimula-se a criança a viver em sociedade		Socialização
Aprende-se a ouvir e a falar na sua vez		Socialização
Aprende-se a estar com os outros		Socialização
Actividades culturais	I	Várias Act.
Desenvolver trabalhos diversos	I	Várias Act.
Realizam-se diversas actividades abrangendo várias áreas		Várias Act.

Anexo 5

Tabela de Categorias 3

Acordo: Passar para “outros” categorias com frequência inferior ou igual a 5.

Um Estabelecimento de Educação Pré-Escolar é bom, se:

Transcrição	Frequência	Categoria
Acompanhar o crescimento		Acompanhar a criança /família
Tiver um bom acompanhamento por parte dos educadores		Acompanhar a criança /família
Souber acompanhar as crianças		Acompanhar a criança /família
As crianças são todas acompanhadas		Acompanhar a criança /família
Cumprir acompanhar os pais		Acompanhar a criança /família
Tiver bom acompanhamento sócio-familiar		Acompanhar a criança /família
Tiver boas condições de trabalho tanto para a educadora como para as crianças	II	Apresentar boas condições organizacionais
Reunir boas condições organizacionais		Apresentar boas condições organizacionais
organização		Apresentar boas condições organizacionais
Tiver bom funcionamento	II	Apresentar boas condições organizacionais
For bem gerido		Apresentar boas condições organizacionais
Condições de trabalho		Apresentar boas condições organizacionais
bem coordenado		Apresentar boas condições organizacionais
For dotado de coordenação pessoas/ambientais		Apresentar boas condições organizacionais
Ensinar bem os alunos		Apresentar estratégias de ensino
Tiver um bom projecto educativo		Apresentar estratégias de ensino
Apresentar bons métodos de ensino	I	Apresentar estratégias de ensino
Souber ensinar	I	Apresentar estratégias de ensino
Souber ensinar	I	Apresentar estratégias de ensino
Seguir uma metodologia de ensino		Apresentar estratégias de ensino
Quando existe metodologias e estratégias inovadoras		Apresentar estratégias de ensino
orientação		Apresentar estratégias de ensino
Orientação pedagógica e curricular		Apresentar estratégias de ensino
Tiver em consideração as orientações curriculares		Apresentar estratégias de ensino
Existir organização curricular		Apresentar estratégias de ensino
Prestar um bom serviço a nível pedagógico		Apresentar estratégias de ensino
Os docentes seguirem uma planificação		Apresentar estratégias de ensino
		Apresentar estratégias de ensino
Os alunos forem bons		Apresentar estratégias de ensino
Bons colegas/meninos		Apresentar estratégias de ensino
Assegurar alimentação		Assegurar alimentação

Se fornecerem alimentação	I	Assegurar alimentação
Cantinas		Assegurar alimentação
Tiver refeitório		Assegurar alimentação
Conseguir prestar um serviço de refeições		Assegurar alimentação
Oferece uma boa alimentação	IIIIII	Assegurar alimentação
Tiver boas condições alimentares		Assegurar alimentação
Cuidado na alimentação (diversidade, escolha adequada para as crianças, confecção da mesma)		Assegurar alimentação
Alimentação saudável		Assegurar alimentação
As refeições são bem elaboradas		Assegurar alimentação
Se o <i>comer</i> for bom		Assegurar alimentação
Se tiver boas refeições		Assegurar alimentação
Respeita a diversidade		Constituir grupos heterogéneos
Tiver ligação de todos os extractos sociais e diferentes culturas		Constituir grupos heterogéneos
Grupos de crianças heterogéneos		Constituir grupos heterogéneos
Integra todas as crianças de diferentes etnias		Constituir grupos heterogéneos
Inclui “as diferenças”		Constituir grupos heterogéneos
Integrar as crianças com dificuldades		Constituir grupos heterogéneos
Ser respeitador de valores/crenças familiares		Constituir grupos heterogéneos
Tiver actividades	I	Desenvolver actividades
Organize actividades		Desenvolver actividades
Desenvolver actividades		Desenvolver actividades
Ocupa as crianças de uma forma didáctica de acordo com a idade		Desenvolver actividades
Actividades motivadoras/cativantes		Desenvolver actividades
Disponibilizar actividades complementares optativas		Desenvolver actividades
Tiver preocupações com actividades complementares		Desenvolver actividades
Tiver jogos e actividades onde todos possam participar		Desenvolver actividades
Proporcionar actividades diversificadas	II	Desenvolver actividades
Houver actividades educativas necessárias		Desenvolver actividades
actividades enriquecedoras		Desenvolver actividades
Tiver actividades que estimulem a criança		Desenvolver actividades
Actividades extra-curriculares	I	Desenvolver actividades
Se houver actividades interessantes para a criança		Desenvolver actividades
As crianças tiverem actividades motivadoras		Desenvolver actividades
Der importância ao trabalho ao ar livre		Desenvolver actividades
Tiver forma de lhes proporcionar várias actividades	III	Desenvolver actividades
Souber transmitir regras,		Desenvolver regras/normas
Houver regras a cumprir e forem cumpridas		Desenvolver regras/normas

Desenvolver regras		Desenvolver regras/normas
Tiver o mínimo de regras para que todos se possam entender		Desenvolver regras/normas
regras a cumprir		Desenvolver regras/normas
Tiver regras	I	Desenvolver regras/normas
As crianças adquirirem regras de comportamento	I	Desenvolver regras/normas
Tiver regras e normas para todos		Desenvolver regras/normas
Estabelecer regras e normas		Desenvolver regras/normas
Tiver uma boa educação		Educar
Estimular educação		Educar
Educar	IIII	Educar
Estimular integração		Estimular a integração
Promove a integração		Estimular a integração
Reunir as condições necessárias para uma boa integração da criança		Estimular a integração
For fácil de integração		Estimular a integração
Integrar as crianças na sociedade		Estimular a integração
Respeita crenças, raças e tipos de alimentação. Nunca deixar espaço para discriminação		Estimular a integração
Promover a diferença		Estimular a integração
não colocarem ninguém de parte		Estimular a integração
Todos forem iguais		Estimular a integração
Todas as crianças se sentirem ao mesmo nível, apesar das suas diferenças		Estimular a integração
Todas as crianças podem frequentar, consoante as dificuldades financeiras		Os preços forem acessíveis
For barato	II	Os preços forem acessíveis
Se o pagamento for de baixo custo		Os preços forem acessíveis
Tiver mensalidades um pouco mais baixas que o habitual		Os preços forem acessíveis
Tiver bom preço		Os preços forem acessíveis
Se o preço for compatível com o vencimento dos pais		Os preços forem acessíveis
Preços acessíveis		Os preços forem acessíveis
Ser gratuito ou tendencialmente gratuito		Os preços forem acessíveis
For gratuito uma vez que é um estabelecimento público		Os preços forem acessíveis
A criança gostar dele		Outros
A criança for bem aceite		Outros
Ajudar as crianças		Outros
Ajudar nas dificuldades		Outros
Ambiente adaptado		Outros
Ambiente escolar adequado		Outros
Houver uma boa amizade entre todos		Outros
Se brinca e aprende a brincar		Outros
Se as crianças aprenderem algo		Outros
Houver aprendizagem da criança		Outros
Tiver boa aprendizagem		Outros
Desenvolver actividades de aprendizagem		Outros

Introduzir bases de aprendizagem		Outros
Aproveitarem o que lhes ensinam		Outros
Desenvolver aquisições básicas		Outros
algumas árvores		Outros
Fazer tudo a que se deve propor		Outros
Cumprir o objectivo para o qual é proposto		Outros
Estiver toda a comunidade a desempenhar (trabalhar) para atingir o mesmo objectivo		Outros
Preparar as crianças para a autonomia		Outros
Desenvolver a autonomia	I	Outros
Houver as bases necessárias		Outros
Houver boas formações		Outros
Proporcionar brincadeiras		Outros
Os meninos brincam à vontade		Outros
Criatividade e empenho para descobrir e desenvolver novas actividades com as crianças + capacidade de improviso		Outros
Conseguir dar coerência		Outros
Conseguir dar coesão		Outros
senti-las e colocar-se no lugar delas		Outros
A comparticipação estatal deve ser um pouco maior e assídua		Outros
Tiver competência,		Outros
Tiver a componente de apoio à família		Outros
comportamento		Outros
comunicação		Outros
expressão, comunicação		Outros
Ser de confiança, como instituição que educa as nossas crianças		Outros
o conhecimento adequado		Outros
For adaptado à realidade onde está inserido	I	Outros
Criativo	I	Outros
Cuidar		Outros
Promover as relações pais/crianças		Outros
Respeitar cada criança	I	Outros
respeito mútuo		Outros
Der resposta aos pequenos problemas		Outros
Der resposta às necessidades dos pais	I	Outros
o sentido da responsabilidades		Outros
satisfação de pais e utentes		Outros
Cumprir horários		Outros
darem o apoio que cada criança necessite		Outros
Corresponder às expectativas das educadoras ou superá-las		Outros
Tiver em conta aspectos familiares da criança		Outros
Deixar sonhar		Outros

Protege a criança de possíveis maus tratos, estando atento ao seu comportamento		Outros
Se aperceber das dificuldades que a criança tenha		Outros
Disciplina		Outros
Divertimento para as crianças		Outros
Tiver condições para permitir as crianças <i>dormir a sesta se precisar</i>	I	Outros
Cumprir a sua função – Educar com afecto		Outros
Proporcionar aos alunos recursos que alguns não têm em casa		Outros
Tratamento com empatia		Outros
Equipa multidisciplinar presente	I	Outros
espontaneidade		Outros
Contribuir para a estabilidade afectiva da criança		Outros
Tiver integrado gabinete médico		Outros
defesa da saúde		Outros
Humanização		Outros
<i>Transpor</i> uma boa imagem para o exterior		Outros
Iniciar o gosto pelo estudo		Outros
Privilegiar os interesses da criança		Outros
Tiver em conta os interesses das crianças		Outros
For intervencionado pelo Estado		Outros
isenção nos critérios		Outros
Mágico		Outros
Cumprir atitudes e dar um bom modelo para a vida social e educacional		Outros
Tem muitos meninos		Outros
Música para ouvir e cantar		Outros
Se as crianças com 4, 5, 6 anos não dormirem		Outros
Forem aplicadas cumpridas as normas em vigor		Outros
Ordem,		Outros
Souber organizar as mentes		Outros
Respeito por igualdade e diferença das crianças		Outros
Tiverem professores em vez de educadoras		Outros
Programa adequado ao desenvolvimento das crianças		Outros
Tiver um programa pedagógico adequado		Outros
Apresenta um projecto educativo bem construído		Outros
Promover uma boa adaptação		Outros
Garantir uma boa adaptação das crianças		Outros
Se houver uma ajuda à adaptação da criança	I	Outros

Mimar		Outros
Aberto 11 meses por ano		Outros
Nunca encerra, consoante as necessidades dos pais		Outros
Servir o interesse dos pais		Outros
Dar um significado autêntico do que é uma escola		Outros
Solucionar dificuldades		Outros
Conseguir que as crianças ultrapassem as suas limitações e		Outros
Os pais têm mais tempo para eles		Outros
Reunir todas as condições		Outros
Tratar bem as crianças		Outros
valores		Outros
Se houver uma boa <i>vigia</i> da parte das funcionárias e da professora e se lhes derem uma boa preparação para os restantes graus de ensino		Preparar para o 1º ciclo
Ajudar numa boa preparação para a vida escolar		Preparar para o 1º ciclo
Se houver uma correcta preparação para a primária	III	Preparar para o 1º ciclo
Reunir as condições ideais para uma boa preparação das crianças para que se encaminhem para a escola primária		Preparar para o 1º ciclo
As crianças tomam conhecimento e quando vão para a primeira classe já vão mais adiantadas com algumas <i>luzes</i>		Preparar para o 1º ciclo
Preparar adequadamente a criança para o 1º ciclo		Preparar para o 1º ciclo
Procura dar a melhor base para o futuro		Preparar para o 1º ciclo
Desenvolver o espírito de grupo/equipa		Promover a socialização
Der importância às relações inter-pessoais		Promover a socialização
Conseguir uma boa interação		Promover a socialização
Promover a interação		Promover a socialização
As crianças interagirem umas com as outras e com o professor	I	Promover a socialização
relacionamento		Promover a socialização
Estimular socialização	II	Promover a socialização
convivência		Promover a socialização
Bom relacionamento		Promover a socialização
Tiver boas normas de socialização		Promover a socialização
sociabilidade		Promover a socialização
Desenvolver socialização	I	Promover a socialização
Conseguir que todas as crianças se sintam bem, tendo em conta a socialização com as outras		Promover a socialização
Proporcionar momentos de prazer		Promover o bem-estar das crianças
Bem-estar dos bebés/crianças	I	Promover o bem-estar das crianças
onde gostem de estar		Promover o bem-estar das crianças
A criança se sentir bem e feliz		Promover o bem-estar das crianças

A criança ali se sentir feliz	I	Promover o bem-estar das crianças
As crianças ficam lá todos os dias contentes		Promover o bem-estar das crianças
Desenvolva afectivo		Promover o desenvolvimento
Desenvolver as crianças nas suas capacidades cognitivas		Promover o desenvolvimento
As crianças tiverem desafios progressivos		Promover o desenvolvimento
Desenvolva cognitivo		Promover o desenvolvimento
colectivamente as capacidades de		Promover o desenvolvimento
Desenvolver capacidades motoras		Promover o desenvolvimento
Desenvolver capacidades de expressão oral		Promover o desenvolvimento
Promove contacto com novas realidades		Promover o desenvolvimento
Educa para a cidadania		Promover o desenvolvimento
Reunir todas as condições para tornar aquelas crianças futuramente cidadãos racionais, solidários		Promover o desenvolvimento
As crianças se desenvolvem de forma globalizada	I	Promover o desenvolvimento
Estimular o desenvolvimento global do aluno (criança)		Promover o desenvolvimento
Colocar em 1º lugar o interesse da criança considerando o seu desenvolvimento integral		Promover o desenvolvimento
Der oportunidade à criança de continuar a desenvolver-se integralmente, brincando		Promover o desenvolvimento
Estimular desenvolvimento individual	I	Promover o desenvolvimento
Desenvolver actividades e técnicas educativas que promovam um desenvolvimento equilibrado, adequado às características individuais de cada criança	I	Promover o desenvolvimento
Favorecer individualmente		Promover o desenvolvimento
Ensinar os primeiros passos básicos numa formação pessoal		Promover o desenvolvimento
Promove o contacto com diferentes realidades		Promover o desenvolvimento
Preparar cognitivamente as crianças		Promover o desenvolvimento
Promove o desenvolvimento da criança	I	Promover o desenvolvimento
Tem preocupações com o desenvolvimento da criança		Promover o desenvolvimento
Criar condições para o desenvolvimento	I	Promover o desenvolvimento
Trabalhar para o desenvolvimento das crianças		Promover o desenvolvimento
A criança se desenvolver		Promover o desenvolvimento
Proporcionar à criança o desenvolvimento das competências exigidas		Promover o desenvolvimento
desenvolvam as suas capacidades		Promover o desenvolvimento
Ajudar as crianças a desenvolverem-se		Promover o desenvolvimento
Actividades para desenvolvimento		Promover o desenvolvimento

Cada criança for única		Se adaptar às características das crianças
Respeitar as necessidades das crianças		Se adaptar às características das crianças
Responder às necessidades das crianças		Se adaptar às características das crianças
Preparar as crianças de acordo com as suas necessidades individuais		Se adaptar às características das crianças
adaptadas às necessidades das crianças, principalmente se houver alguma criança com deficiência		Se adaptar às características das crianças
Houver relações de efectiva colaboração com a comunidade		Se relacionar com a comunidade
Houver envolvimento casa/escola/comunidade		Se relacionar com a comunidade
Envolver a comunidade educativa		Se relacionar com a comunidade
Trabalhar com a comunidade		Se relacionar com a comunidade
Tem de existir um intercâmbio entre todos comunidade família e escola		Se relacionar com a comunidade
Boa interligação escola/pais/alunos/sociedade		Se relacionar com a comunidade
Boa relação com os pais		Se relacionar/implicar os pais
Tiver diálogo com os pais		Se relacionar/implicar os pais
Se houver comunicação pais/escola		Se relacionar/implicar os pais
Se conseguir envolver os pais na participação em actividades da escola		Se relacionar/implicar os pais
Tiver interacção com os pais	I	Se relacionar/implicar os pais
Pais como uma parte activa na educação do seu filho dentro da escola		Se relacionar/implicar os pais
Trabalhem em conjunto com os pais		Se relacionar/implicar os pais
Mantiver os pais informados		Se relacionar/implicar os pais
Houver incentivo e participação das famílias no processo educativo		Se relacionar/implicar os pais
Relação empenhada entre pais e educadores		Se relacionar/implicar os pais
Pessoal auxiliar amável		Tiver auxiliares adequados/competentes
Os auxiliares que acompanham a criança tenham a competência para tal		Tiver auxiliares adequados/competentes
Pessoal auxiliar formado		Tiver auxiliares adequados/competentes
Haver auxiliares		Tiver auxiliares adequados/competentes
Tiver vigilantes e auxiliares a tempo inteiro		Tiver auxiliares adequados/competentes
Existir pessoal auxiliar suficiente para o nº de crianças	IIII	Tiver auxiliares adequados/competentes
Tiver auxiliares de apoio no recreio e no estabelecimento a <i>full-time</i> , a apoiar os professores		Tiver auxiliares adequados/competentes
Boas auxiliares		Tiver auxiliares adequados/competentes
Tiverem bons auxiliares de educação	II	Tiver auxiliares adequados/competentes
Tiver boas condições: pessoal auxiliar		Tiver auxiliares adequados/competentes
Tiver bons funcionários de apoio		Tiver auxiliares adequados/competentes
Estiver bem localizado	I	Tiver boa localização

Tiver localizado em zona de pouca construção urbana		Tiver boa localização
Estiver colocado num perímetro urbano razoável		Tiver boa localização
A localização deve ser boa (local calmo e arejado)		Tiver boa localização
Condições adequadas de localização		Tiver boa localização
Se estiver bem localizado		Tiver boa localização
Condições adequadas: localização		Tiver boa localização
Estiver próximo da habitação		Tiver boa localização
Ter condições físicas, técnicas e humanas		Tiver boas condições/instalações
Reunir condições humanas e materiais		Tiver boas condições/instalações
Ter boas condições (a todos os níveis)		Tiver boas condições/instalações
Reunir condições (formadores, auxiliares, espaço e segurança)		Tiver boas condições/instalações
Tiver aquecimento	II	Tiver boas condições/instalações
Tiver as condições essenciais para um bom funcionamento		Tiver boas condições/instalações
Tiver boas condições	IIII	Tiver boas condições/instalações
Tiver condições e espaço para as crianças brincarem		Tiver boas condições/instalações
Reunir todas as condições essenciais para uma criança se desenvolver		Tiver boas condições/instalações
Tiver boas condições físicas para as crianças e educadores		Tiver boas condições/instalações
Tiver boas condições para acolhimento das crianças		Tiver boas condições/instalações
Tiver as condições mínimas exigidas	I	Tiver boas condições/instalações
Reunir boas condições ambientais		Tiver boas condições/instalações
Reunir boas condições arquitectónicas		Tiver boas condições/instalações
Apresenta boas condições de comodidade, higiene e aquecimento	I	Tiver boas condições/instalações
Haja condições a nível de escola	I	Tiver boas condições/instalações
Tiver boas condições a nível estrutural		Tiver boas condições/instalações
Boas condições tanto a nível de espaço verde		Tiver boas condições/instalações
Espaços exteriores amplos		Tiver boas condições/instalações
Edifício com boas condições		Tiver boas condições/instalações
de pavilhões		Tiver boas condições/instalações
Salas bem adaptadas para o efeito		Tiver boas condições/instalações
A sala é grande luminosa e ampla		Tiver boas condições/instalações
Tiver boas condições na sala de aula	I	Tiver boas condições/instalações
Infra-estruturas boas		Tiver boas condições/instalações
Tiver bons espaços físicos	I	Tiver boas condições/instalações
Tiver condições para albergar os alunos		Tiver boas condições/instalações
Tiver condições de instalações		Tiver boas condições/instalações
Tiver boas condições físicas	I	Tiver boas condições/instalações

Instalações com condições físicas óptimas		Tiver boas condições/instalações
Tiver boas instalações		Tiver boas condições/instalações
Instalações arejadas, grandes e de qualidade		Tiver boas condições/instalações
Tiver boas condições: edifício		Tiver boas condições/instalações
Boas condições ergonómicas		Tiver boas condições/instalações
As infra-estruturas permitirem		Tiver boas condições/instalações
Tiver boas infra-estruturas		Tiver boas condições/instalações
Tiver boas condições estruturais		Tiver boas condições/instalações
Espaço físico adequado		Tiver boas condições/instalações
infra-estruturas boas	I	Tiver boas condições/instalações
Tiver instalações com condições		Tiver boas condições/instalações
Oferecer infra-estruturas para o bom funcionamento das aulas		Tiver boas condições/instalações
Tiver instalações e infra-estruturas adequadas		Tiver boas condições/instalações
Bom espaço escolar		Tiver boas condições/instalações
Tiver um bom espaço para brincarem		Tiver boas condições/instalações
bons recursos estruturais		Tiver boas condições/instalações
Tiver bons recursos físicos	II	Tiver boas condições/instalações
Condições materiais adequadas: espaço		Tiver boas condições/instalações
Tiver boas instalações/condições	 	Tiver boas condições/instalações
Ter instalações devidamente adequadas	I	Tiver boas condições/instalações
Instalações adequadas à actividade		Tiver boas condições/instalações
Tiver espaços de recreio e lazer, jardim (contacto com a natureza)	I	Tiver boas condições/instalações
Tiver um bom recreio		Tiver boas condições/instalações
Tem espaço exterior bom		Tiver boas condições/instalações
Tiver espaço aberto, exterior para brincadeiras	III	Tiver boas condições/instalações
Tiver recinto exterior		Tiver boas condições/instalações
Dispuser de espaços abertos (jardim com equipamentos lúdicos)		Tiver boas condições/instalações
Tiver boas instalações sanitárias		Tiver boas condições/instalações
Reunir as condições base de funcionamento		Tiver boas condições/instalações
Bom ar		Tiver boas condições/instalações
Tiver as condições necessárias	I	Tiver boas condições/instalações
Se houver condições no estabelecimento		Tiver boas condições/instalações
Tiver condições		Tiver boas condições/instalações
Tiver condições físicas adequadas às crianças		Tiver boas condições/instalações
Deve haver um espaço com livros para estimular a criança	I	Tiver boas condições/instalações
Lugares de lazer		Tiver boas condições/instalações
Ligação ao exterior		Tiver boas condições/instalações
Houver um espaço organizado em função das crianças, adequado aos seus interesses e necessidades		Tiver boas condições/instalações
As crianças tenham um sítio	II	Tiver boas condições/instalações

confortável		
diferentes espaços para as crianças brincarem		Tiver boas condições/instalações
Bons acessos	I	Tiver boas condições/instalações
espaços adequados		Tiver boas condições/instalações
Tiver salas próprias para as diferentes actividades que eles possam realizar (ginástica, dança, jogos, etc.)		Tiver boas condições/instalações
Tiver parque infantil com piso sintético		Tiver boas condições/instalações
Tiver sanitários		Tiver boas condições/instalações
Tiver casas de banho adequadas e		Tiver boas condições/instalações
Na sala existe uma educadora		Tiver docentes adequados e competentes
Tiver docentes		Tiver docentes adequados e competentes
O educador for amigo	I	Tiver docentes adequados e competentes
Educadora com iniciativa	I	Tiver docentes adequados e competentes
Tiver técnicos competentes		Tiver docentes adequados e competentes
O educador for competente		Tiver docentes adequados e competentes
Bons/competentes professores	IIIIIIII	Tiver docentes adequados e competentes
Houver uma professora/educadora competente para a idade das crianças		Tiver docentes adequados e competentes
Tiver bons professores e também boas educadoras		Tiver docentes adequados e competentes
Os docentes forem: competentes,		Tiver docentes adequados e competentes
As educadoras forem activas e dinamizadoras		Tiver docentes adequados e competentes
Tiver técnicos especializados		Tiver docentes adequados e competentes
Educadores experientes		Tiver docentes adequados e competentes
Se a educadora tiver boas ideias		Tiver docentes adequados e competentes
Os docentes gostarem do que estão a fazer/motivados	I	Tiver docentes adequados e competentes
Motivação dos “técnicos” de educação		Tiver docentes adequados e competentes
as educadoras estão presentes e acompanham as crianças		Tiver docentes adequados e competentes
Educadora responsável	I	Tiver docentes adequados e competentes
sensíveis		Tiver docentes adequados e competentes
Se as educadoras forem simpáticas		Tiver docentes adequados e competentes
A professora for simpática		Tiver docentes adequados e competentes
Tiver o nº de educadoras/professoras suficientes para o nº de alunos	I	Tiver docentes adequados e competentes
Tiver um bom educador	I	Tiver docentes adequados e competentes
Tiver bons educadores	IIIIII	Tiver docentes adequados e competentes
Tiver bons educadores a seguir a criança		Tiver docentes adequados e competentes
Tiver bons professores		Tiver docentes adequados e competentes
educadores de qualidade		Tiver docentes adequados e competentes
Tiver boas condições: pessoal docente		Tiver docentes adequados e competentes
Há boas educadoras de infância		Tiver docentes adequados e competentes
Tiver bons professores		Tiver docentes adequados e competentes
Bons professores		Tiver docentes adequados e competentes
Os educadores forem bons		Tiver docentes adequados e competentes

Tiver bons professores (educadores)		Tiver docentes adequados e competentes
Tiver bons professores		Tiver docentes adequados e competentes
O corpo docente for bom		Tiver docentes adequados e competentes
Educadores suficientes		Tiver docentes adequados e competentes
Tiver educadores com vocação para tal	I	Tiver docentes adequados e competentes
educadores formados		Tiver docentes qualificados
Educadora/técnicos com formação adequada	IIIIIIII	Tiver docentes qualificados
Os educadores tiverem uma boa preparação científica e pedagógica	II	Tiver docentes qualificados
Tiver formadores qualificados		Tiver docentes qualificados
Os docentes estiverem bem preparados		Tiver docentes qualificados
Tiver docentes com formação		Tiver docentes qualificados
Houver educadores com qualificação	I	Tiver docentes qualificados
Salas bem equipadas	II	Tiver equipamentos/ materiais
For bem equipado	I	Tiver equipamentos/ materiais
Tiver baloiços	I	Tiver equipamentos/ materiais
Está bem equipado	I	Tiver equipamentos/ materiais
Tiver bons materiais		Tiver equipamentos/ materiais
Materiais de qualidade para os alunos		Tiver equipamentos/ materiais
Tiver jogos para as crianças brincarem	I	Tiver equipamentos/ materiais
Condições adequadas: material		Tiver equipamentos/ materiais
Dentro da sala deve haver brinquedos		Tiver equipamentos/ materiais
Brinquedos para diversas actividades	I	Tiver equipamentos/ materiais
Tiver brinquedos	I	Tiver equipamentos/ materiais
Tiver bons recursos materiais	I	Tiver equipamentos/ materiais
Tem bons recursos pedagógicos		Tiver equipamentos/ materiais
Tiver brinquedos apropriados		Tiver equipamentos/ materiais
Brinquedos em quantidade		Tiver equipamentos/ materiais
Tiver brinquedos pedagógicos		Tiver equipamentos/ materiais
Tiver cabides ou cacifos para os objectos pessoais de cada criança		Tiver equipamentos/ materiais
Possuir equipamento adequado		Tiver equipamentos/ materiais
Tiver equipamento/materiais necessários para ensinar, brincar, etc.		Tiver equipamentos/ materiais
Tiver todos os equipamentos necessários		Tiver equipamentos/ materiais
Tiver os materiais didácticos adequados		Tiver equipamentos/ materiais
material necessário à educação		Tiver equipamentos/ materiais
Possuir material	IIIIIIII	Tiver equipamentos/ materiais
Disponibilizar material didáctico		Tiver equipamentos/ materiais
Tiver material adequado	IIIIIIII	Tiver equipamentos/ materiais
Tiver material de apoio necessário	I	Tiver equipamentos/ materiais
Condições adequadas de material		Tiver equipamentos/ materiais
Material adequado para as diferentes idades		Tiver equipamentos/ materiais
material didáctico bem conservado		Tiver equipamentos/ materiais
Material em bom estado		Tiver equipamentos/ materiais

Material diversificado		Tiver equipamentos/ materiais
Se tiver variedade de material didáctico		Tiver equipamentos/ materiais
Material didáctico necessário		Tiver equipamentos/ materiais
Possuir material pedagógico	II	Tiver equipamentos/ materiais
Tiver material lúdico adequado às crianças		Tiver equipamentos/ materiais
Acompanhar as novas tecnologias de educação		Tiver equipamentos/ materiais
Incutir hábitos de higiene		Tiver higiene
Tiver condições de higiene	IIIIIIIIII	Tiver higiene
Tiver o mínimo de condições de higiene		Tiver higiene
Tiver boas condições de higiene		Tiver higiene
Instalações limpas		Tiver higiene
Ser higiénico		Tiver higiene
Uma boa higiene		Tiver higiene
Higiene assídua		Tiver higiene
Quem estiver a educar seja capaz de o fazer bem		Tiver profissionais adequados e competentes
Se tiver pessoas responsáveis a quem se possa confiar as crianças		Tiver profissionais adequados e competentes
funcionários que estejam aptos para lidar da forma mais adequada possível com inúmeras situações com diferentes crianças		Tiver profissionais adequados e competentes
Pessoas competentes a todos os níveis		Tiver profissionais adequados e competentes
Tiver pessoas competentes no exercício profissional		Tiver profissionais adequados e competentes
Profissionais que acima de tudo gostem da actividade que exercem		Tiver profissionais adequados e competentes
Os profissionais gostarem		Tiver profissionais adequados e competentes
Cuidados inerentes ao facto de se lidar com crianças		Tiver profissionais adequados e competentes
é extremamente relevante que quem trabalhe com crianças saiba cuidar delas		Tiver profissionais adequados e competentes
Profissionais gostarem das crianças	I	Tiver profissionais adequados e competentes
quadro de pessoal satisfatório		Tiver profissionais adequados e competentes
Funcionários experientes		Tiver profissionais adequados e competentes
Tiver funcionários e auxiliares competentes		Tiver profissionais adequados e competentes
Tiver profissionais competentes	IIII	Tiver profissionais adequados e competentes
Tiver bons funcionários	II	Tiver profissionais adequados e competentes
Tiver funcionários de qualidade		Tiver profissionais adequados e competentes
Tiver bons profissionais	IIIIIIII	Tiver profissionais adequados e competentes
Tiver bons recursos		Tiver profissionais adequados e competentes
Tiver bons recursos humanos	IIIIII	Tiver profissionais adequados e competentes
Reunir boas condições humanas		Tiver profissionais adequados e competentes
Possuir profissionais empenhados	II	Tiver profissionais adequados e competentes
Funcionários especializados		Tiver profissionais adequados e competentes
As pessoas que lidarem com as crianças souberem comunicar com elas,		Tiver profissionais adequados e competentes
Existir pessoal especializado		Tiver profissionais adequados e competentes

funcionários motivados		Tiver profissionais adequados e competentes
profissionais motivados		Tiver profissionais adequados e competentes
Todos os funcionários se derem bem		Tiver profissionais adequados e competentes
Tiver o pessoal simpático		Tiver profissionais adequados e competentes
Tiver suficientes recursos humanos /estruturais		Tiver profissionais adequados e competentes
deveras importante, por vocação		Tiver profissionais adequados e competentes
Tiver profissionais vocacionados		Tiver profissionais adequados e competentes
Profissionais com vocação		Tiver profissionais adequados e competentes
Possuir pessoal qualificado	II	Tiver profissionais qualificados
tiverem <i>classificações</i> ,		Tiver profissionais qualificados
Tem funcionários com formação adequada	IIII	Tiver profissionais qualificados
Recursos humanos qualificados		Tiver profissionais qualificados
Se souberem lidar com crianças		Tiver profissionais qualificados
Possuir no seu quadro colaboradores devidamente habilitados		Tiver profissionais qualificados
Funcionários qualificados		Tiver profissionais qualificados
saberem lidar com crianças		Tiver profissionais qualificados
Tiver pessoas qualificadas para o serviço	I	Tiver profissionais qualificados
Conta com funcionários formados		Tiver profissionais qualificados

Anexo 6

Tabela de Categorias 4

Acordo: Passar para “outros” categorias com frequência inferior ou igual a 5.

Um Estabelecimento de Educação Pré-Escolar é mau, se:

Transcrição	Frequência	Categoria
Falta de organização		C/ problemas de organização
Possuir más condições organizacionais		C/ problemas de organização
Não existir organização curricular		C/ problemas de organização
Não houver organização e orientação		C/ problemas de organização
Não tiver órgãos reguladores continuamente activos		C/ problemas de organização
Não tiver um bom funcionamento	I	C/ problemas de organização
Não houver boa coordenação		C/ problemas de organização
Seja caro em relação à capacidade financeira de cada família	I	Outros
Não for mais barato que os outros		Outros
É caro		Outros
Os pagamentos mensais pelos pais mais caros		Outros
A criança não gostar		Outros
A criança não quiser voltar...		Outros
Tiver demasiadas crianças	I	Outros
Muitas crianças		Outros
Salas de aulas super lotadas		Outros
Não for adaptado à realidade onde está inserido		Outros
For excessivamente disciplinador		Outros
Existir um ambiente de repressão		Outros
Manifestar qualquer forma de discriminação		Outros
Discriminar a criança por qualquer motivo		Outros
Houver discriminação pessoal e social		Outros
Os meninos com 4, 5, 6 anos dormirem porque depois à noite em casa não querem dormir é complicado às vezes para os pais		Outros
Fechar		Outros
Persistir barreiras burocráticas/organizativas/pessoal social		Outros
“Não deixar a criança ser criança”		Outros
Não nunca é mau quem diz isso diz mentira porque serve para desenvolver para irem sem medo		Outros
Não prestar os serviços que são		Outros

esperados		
A professora não for simpática		Outros
For uma entidade passiva		Outros
For fechado ao exterior	I	Outros
Fechado à comunidade		Outros
Faltar um bom relacionamento entre pessoal, pais e crianças, na comunidade		Outros
Não estabelece relações com a comunidade		Outros
O Estado não o dotar de equipamentos necessários		Outros
O Estado se demitir das suas funções		Outros
O Estado não der apoio com recursos humanos		Outros
O Estado não der condições económicas às famílias		Outros
A participação estatal não for maior e assídua		Outros
Não introduzir qualquer tipo de bases de aprendizagem		Outros
Não apostar na excelência da aprendizagem		Outros
Quando não consegue agradar a pais, utentes e à população em geral		Outros
A qualidade no atendimento adequado às crianças, for mau		Outros
Não quiser melhorar as suas atitudes		Outros
Não for capaz de cativar/atrair		Outros
Não avaliar		Outros
Se encontrar descentralizado		Outros
Bem situado		Outros
Estiver longe		Outros
Tiver situado num mau sítio		Outros
Não houver boa relação entre os técnicos		Outros
Mau ambiente entre profissionais		Outros
Não houver um bom ambiente de trabalho entre o pessoal docente e não docente		Outros
Não oferecer um bom programa		Outros
Não promover bons valores		Outros
Não dá azo a que a criança brinque livremente ainda que com a supervisão de um adulto		Outros
Não houver civismo		Outros
Não houver compreensão perante as crianças, para uma boa saúde mental e física		Outros
Não houver <i>compreensão</i>		Outros
Não existir uma boa comunicação		Outros
Não se comunicar		Outros
Não se dialogar		Outros
Não reunir conhecimentos		Outros
Não há contacto com a educadora as		Outros

vezes necessárias		
Descurar os cuidados médicos quando as crianças os necessitam		Outros
Não for ao encontro das expectativas		Outros
Não forem aplicadas/cumpridas as normas em vigor		Outros
Os pais não cumprem o horário do estabelecimento		Outros
Não cumprir objectivos (integração, socialização, educação, desenvolvimento...)		Outros
Faltar no cumprimento dos seus objectivos		Outros
Não conseguir atingir os objectivos propostos		Outros
Não cumprir com as obrigações		Outros
Não conseguir fazer tudo a que se deve propor		Outros
As educadoras forem inexperientes		Outros
As crianças não dormirem a sesta		Outros
Não respeitar as necessidades de repouso		Outros
Não houver entreajuda entre funcionários e crianças		Outros
A criança não for estimulada	I	Outros
Não estimular devidamente a criança		Outros
Falta de formação		Outros
Não dá formação às crianças		Outros
Não houver acções de formação		Outros
Não tiver actividades escolares (ginástica)		Outros
Não proporcionar igualdade de oportunidades		Outros
Não contribuir para a igualdade de oportunidades		Outros
Não incentivar as crianças à realidade		Outros
Não servir uma metodologia de ensino		Outros
Sem metodologias		Outros
Tiver maus métodos de ensino		Outros
Não for capaz de motivar		Outros
Só servir para manter as crianças num espaço, sem nada para as ocupar		Outros
Não proporcionar momentos de partilha		Outros
Não trabalhar a pensar nas crianças		Outros
Não preparar		Outros
Não preparar a entrada na escola: a nível comportamental, a nível didáctico, a nível intelectual		Outros
Não preparar a criança para o 1º ciclo		Outros
Não permitir/fomentar a preparação das crianças para a escola		Outros
Não preparar convenientemente a criança para o 1º ciclo		Outros
O programa proposto para os diferentes níveis pré-escolares não for		Outros

o adequado		
Não tiver um projecto válido		Outros
Não tem linhas bem definidas no seu projecto educativo		Outros
Não desenvolver projecto pedagógico		Outros
Não tiver aquilo que é bom		Outros
Tem recursos pedagógicos inadaptados		Outros
Não houver respeito entre crianças docentes e não docentes		Outros
Descurar as suas responsabilidades enquanto formador de futuros adultos		Outros
Não responder às necessidades dos pais	I	Outros
Não tiver actividades extra-curriculares		Outros
Não for maternal		Outros
Não servir o superior interesse das crianças		Outros
Não tomam conta das crianças		Outros
Não trabalhar		Outros
Não se faz um trabalho globalizante		Outros
Não incute valores na criança		Outros
Não se souber transmitir valores fundamentais para o princípio da formação do indivíduo	I	Outros
Incute valores desajustados na criança		Outros
Não ensinar às crianças os valores mínimos do que é uma escola		Outros
Não houver material por falta de dinheiro		Outros
Não tiver recursos económicos		Outros
Não tiver verbas para ter o material necessário		Outros
Servir só os interesses do educador		Outros
Estiverem sempre a ver televisão		Outros
Não tiver um bom acompanhamento		S/ acompanhamento das crianças
Não tiver o acompanhamento necessário		S/ acompanhamento das crianças
O interesse pelas crianças for nulo		S/ acompanhamento das crianças
Não souber acompanhar as crianças		S/ acompanhamento das crianças
Não der um acompanhamento assíduo ao aluno		S/ acompanhamento das crianças
As crianças não estiverem sempre acompanhadas		S/ acompanhamento das crianças
Não acompanhar devidamente as crianças		S/ acompanhamento das crianças
Não garantir acompanhamento técnico adequado		S/ acompanhamento das crianças
Não prestar a devida atenção às crianças		S/ acompanhamento das crianças
Não organizar actividades		S/ actividades
Não se realizam actividades		S/ actividades

Não desenvolver actividades		S/ actividades
Faltarem actividades		S/ actividades
Não promovem actividades cognitivas		S/ actividades
Não disponibilizar actividades complementares optativas		S/ actividades
Não tiver actividades em que possam todos participar		S/ actividades
Não incentivar os alunos com actividades culturais		S/ actividades
Não dá actividades didácticas às crianças		S/ actividades
Limitado em actividades		S/ actividades
Não der estas oportunidades às crianças de criar novas e inovadoras vivências		S/ actividades
Não tiver adaptado às necessidades dos utentes		S/ adaptação às necessidades das crianças
Não estiver adaptado às necessidades da criança		S/ adaptação às necessidades das crianças
Não se mostrar adequado aos interesses e necessidades das crianças		S/ adaptação às necessidades das crianças
Não avaliar cada criança individualmente e não responder às suas necessidades		S/ adaptação às necessidades das crianças
Não orienta casos de deficiência de forma adequada		S/ adaptação às necessidades das crianças
Não respeita a diversidade de crianças que tem		S/ adaptação às necessidades das crianças
Não tiver em conta a individualidade da criança		S/ adaptação às necessidades das crianças
Não conseguir acompanhar as crianças segundo as suas necessidades		S/ adaptação às necessidades das crianças
Não houver um acompanhamento básico de cada criança		S/ adaptação às necessidades das crianças
Ignorar a criança enquanto ser/pessoa com direitos		S/ adaptação às necessidades das crianças
Não considerar cada criança como um ser diferente		S/ adaptação às necessidades das crianças
Não acompanhar cada criança como um caso diferente		S/ adaptação às necessidades das crianças
Não respeitar as capacidades/limitações da criança		S/ adaptação às necessidades das crianças
Não se preocupar com o ser criança individual integrado num conjunto		S/ adaptação às necessidades das crianças
Não prestar apoio individualizado a cada criança		S/ adaptação às necessidades das crianças
Não atender às necessidades e individualidade de cada criança		S/ adaptação às necessidades das crianças
Não preparar as crianças de acordo com as suas necessidades individuais		S/ adaptação às necessidades das crianças
Não satisfizer as necessidades das crianças	I	S/ adaptação às necessidades das crianças
Não der afecto/amor	I	S/ afectividade
Não houver carinho	I	S/ afectividade
Experiências afectivas		S/ afectividade

Não tiver em conta o desenvolvimento afectivo da criança		S/ afectividade
Não tiver refeitório		S/ alimentação / S/ alimentação adequada
Não tiver cantinas		S/ alimentação / S/ alimentação adequada
A alimentação não for correcta e adequada		S/ alimentação / S/ alimentação adequada
Não haja uma boa alimentação		S/ alimentação / S/ alimentação adequada
Não fornece uma alimentação equilibrada		S/ alimentação / S/ alimentação adequada
Não tiver boa cozinha		S/ alimentação / S/ alimentação adequada
Não tiver condições alimentares favoráveis		S/ alimentação / S/ alimentação adequada
Não tiver uma boa alimentação	I	S/ alimentação / S/ alimentação adequada
Não fornece alimentação própria para a idade da criança		S/ alimentação / S/ alimentação adequada
Não tiver pessoas com jeito para educar sem magoar		S/ auxiliares competentes
Pessoal sem jeito para crianças		S/ auxiliares competentes
As auxiliares não têm as atenções boas para as crianças		S/ auxiliares competentes
Não tiver auxiliares competentes		S/ auxiliares competentes
Tiver maus auxiliares	I	S/ auxiliares competentes
Sem bons auxiliares	I	S/ auxiliares competentes
Não possuir pessoal auxiliar com formação adequada ao pré-escolar		S/ auxiliares competentes
Auxiliares antipáticos		S/ auxiliares competentes
Falta de pessoal auxiliar		S/ auxiliares competentes
Não tiver pessoal auxiliar	II	S/ auxiliares suficientes
Não tiver auxiliares suficientes para o nº de crianças	III	S/ auxiliares suficientes
Não tiver nem vigilantes nem auxiliares de acção educativa		S/ auxiliares suficientes
Não tiver boas condições de aquecimento	II	S/ boas condições físicas
Não tiver instalações com boas condições a nível de ambiente, aquecimento		S/ boas condições físicas
Não tiver aquecimento	IIII	S/ boas condições físicas
Não existirem cantinhos para os meninos brincarem		S/ boas condições físicas
Não for arrumado		S/ boas condições físicas
Não boa iluminação		S/ boas condições físicas
Más formações		S/ boas condições físicas
Não tiver boas instalações	IIII	S/ boas condições físicas
Tiver más instalações	IIIIIIII	S/ boas condições físicas
Não tiver boas condições físicas	IIIIII	S/ boas condições físicas
Não tiver boas infra-estruturas	I	S/ boas condições físicas
Más condições de espaço		S/ boas condições físicas
As instalações não forem adequadas	I	S/ boas condições físicas
Não reunir as condições físicas ideais para um bom desenvolvimento profissional por parte dos educadores		S/ boas condições físicas
Não tiver boas condições de trabalho: espaço, comodidade, etc.		S/ boas condições físicas
Não tem condições físicas mínimas para a sua actividade		S/ boas condições físicas

Tiver insuficientes recursos estruturais		S/ boas condições físicas
Chover lá dentro	I	S/ boas condições físicas
Não tiver instalações adequadas a esta fase etária	I	S/ boas condições físicas
Não tiver meio físico adequado		S/ boas condições físicas
Não tiver condições e espaços condignos		S/ boas condições físicas
Não tiver espaço suficiente para trabalho		S/ boas condições físicas
Infra-estruturas deficientes		S/ boas condições físicas
As condições físicas da escola não forem as mais adequadas		S/ boas condições físicas
Não tiver boas condições físicas para as crianças e educadoras		S/ boas condições físicas
Não possuir instalações preparadas e adaptadas às necessidades das crianças		S/ boas condições físicas
Instalações sem condições		S/ boas condições físicas
For muito pequeno	I	S/ boas condições físicas
Não tiver condições físicas adequadas		S/ boas condições físicas
Não possuir as infra-estruturas adequadas		S/ boas condições físicas
Não tiver boas condições estruturais		S/ boas condições físicas
Espaço físico sem as mínimas condições		S/ boas condições físicas
Estiver degradado	II	S/ boas condições físicas
Tiver más condições a nível de infra-estruturas		S/ boas condições físicas
Não tiver as bases necessárias		S/ boas condições físicas
Tiver instalações precárias		S/ boas condições físicas
As instalações não oferecem condições		S/ boas condições físicas
Não tiver espaço interior ou exterior suficiente para que possam realizar diferentes actividades		S/ boas condições físicas
Não tiver espaço para brincar		S/ boas condições físicas
As condições do estabelecimento não forem favoráveis a uma boa aprendizagem		S/ boas condições físicas
Sem condições de instalações		S/ boas condições físicas
Não possuir infra-estruturas adequadas		S/ boas condições físicas
Não tiver condições a nível de instalações		S/ boas condições físicas
Espaços de lazer com áreas pequenas		S/ boas condições físicas
Não tiver espaço exterior adequado		S/ boas condições físicas
Não tiver espaços ao ar livre		S/ boas condições físicas
Não existir um espaço anexo (recreio) capaz		S/ boas condições físicas
Não possuir recreio com jardim e brinquedos aconselhados para crianças		S/ boas condições físicas
Não tiver bom ar		S/ boas condições físicas
Não tiver bons acessos	I	S/ boas condições físicas
Não houver condições		S/ boas condições físicas

Não houver condições	I	S/ boas condições físicas
Não oferecer condições nenhuma		S/ boas condições físicas
Más condições		S/ boas condições físicas
Não haja condições a nível de escola		S/ boas condições físicas
Não reunir as condições necessárias para um bom desenvolvimento da criança		S/ boas condições físicas
As crianças não têm as condições necessárias para um bem-estar		S/ boas condições físicas
Não criar as devidas condições		S/ boas condições físicas
Não tem condições básicas		S/ boas condições físicas
As condições não forem boas		S/ boas condições físicas
Não tiver condições necessárias de trabalho	I	S/ boas condições físicas
Não tiver as condições mínimas necessárias		S/ boas condições físicas
Não tem boas condições (a todos os níveis)		S/ boas condições físicas+
Não tiver condições para crianças e docentes	I	S/ boas condições físicas
Não tiver condições para ter as crianças no estabelecimento		S/ boas condições físicas
Não tiver as condições essenciais para um bom funcionamento		S/ boas condições físicas
Não tiver as condições necessárias		S/ boas condições físicas
Não tiver condições necessárias para um bom desenvolvimento da criança	I	S/ boas condições físicas
Não tiver boas condições	IIIIIIII	S/ boas condições físicas
Não cumprir com os requisitos necessários		S/ boas condições físicas
Não oferecer condições estimulantes		S/ boas condições físicas
Não tiver condições adequadas		S/ boas condições físicas
Não tiver as condições adequadas às suas necessidades		S/ boas condições físicas
Não tiver as condições adequadas para o bem-estar das crianças		S/ boas condições físicas
As crianças não <i>tenham</i> um sítio confortável onde gostem de estar		S/ boas condições físicas
For frio, húmido, seco, desconfortável		S/ boas condições físicas
Não tiver instalações confortáveis	I	S/ boas condições físicas
Não tiver conforto		S/ boas condições físicas
Não tiver espaço exterior		S/ boas condições físicas
Não tiver espaços que permitam as brincadeiras ao ar livre		S/ boas condições físicas
Não tiver um espaço público para as crianças brincarem		S/ boas condições físicas
Não ter um espaço exterior para as crianças brincarem		S/ boas condições físicas
Não tiver uma área de recreio		S/ boas condições físicas
Não tiverem espaço para brincarem		S/ boas condições físicas
Não tiver instalações		S/ boas condições físicas
Não tiver um jardim		S/ boas condições físicas
Não tiver um parque infantil exterior		S/ boas condições físicas
Não tiver sanitários		S/ boas condições físicas
Não tiver instalações sanitárias apropriadas		S/ boas condições físicas

Não tiver casas de banho adequadas para as crianças		S/ boas condições físicas
Não tiver ambiente acolhedor		S/ bom ambiente
Não criar um ambiente estimulante para a criança		S/ bom ambiente
Não tiver bom ambiente	II	S/ bom ambiente
Houver mau ambiente	III	S/ bom ambiente
Não houver bom ambiente dentro das instalações		S/ bom ambiente
As crianças forem mal tratadas		S/ bom tratamento/cuidado das crianças
As crianças não forem bem tratadas		S/ bom tratamento/cuidado das crianças
Maus tratos às crianças		S/ bom tratamento/cuidado das crianças
Não prestar os cuidados devidos às crianças (como educadoras de infância que não tratam correctamente as crianças)		S/ bom tratamento/cuidado das crianças
Não têm preocupação em tratar bem		S/ bom tratamento/cuidado das crianças
Não cuidar devidamente das crianças e suas necessidades		S/ bom tratamento/cuidado das crianças
As crianças não forem bem cuidadas		S/ bom tratamento/cuidado das crianças
Deixar as crianças sem ser vigiadas por auxiliares		S/ bom tratamento/cuidado das crianças
Não tiver bem equipado	I	S/ bons equipamentos /materiais
Não tiver bons materiais		S/ bons equipamentos /materiais
Não usufruir de bons materiais de trabalho		S/ bons equipamentos /materiais
Não possui material adequado à idade da criança		S/ bons equipamentos /materiais
Não tiver material adequado	II	S/ bons equipamentos /materiais
recursos materiais não forem adequados		S/ bons equipamentos /materiais
Não utilizar materiais adequados		S/ bons equipamentos /materiais
Possui material inadequado à aprendizagem da criança		S/ bons equipamentos /materiais
Sem materiais de qualidade		S/ bons equipamentos /materiais
Falta de material escolar		S/ bons equipamentos /materiais
Não tiver materiais lúdicos para a aprendizagem das crianças		S/ bons equipamentos /materiais
Falta de material que não permita aos alunos desenvolver actividades		S/ bons equipamentos /materiais
Não tiver os materiais necessários para fazer os trabalhos das actividades		S/ bons equipamentos /materiais
Não tiver recursos materiais		S/ bons equipamentos /materiais
Não tiver material		S/ bons equipamentos /materiais
Tiver os brinquedos estragados		S/ bons equipamentos /materiais
Não possuir o material didáctico essencial para o desenvolvimento da criança		S/ bons equipamentos /materiais
Não tiver material didáctico		S/ bons equipamentos /materiais
Não <i>dispor</i> de material didáctico adequado		S/ bons equipamentos /materiais
Não tiver material escolar de apoio		S/ bons equipamentos /materiais
Não tiver material pedagógico		S/ bons equipamentos /materiais
Falta de material pedagógico		S/ bons equipamentos /materiais
Falta de materiais e brinquedos		S/ bons equipamentos /materiais

Não tiver todo o material		S/ bons equipamentos /materiais
material em quantidade insuficiente		S/ bons equipamentos /materiais
Não acompanhar as novas tecnologias de educação		S/ bons equipamentos /materiais
Não tiver os equipamentos tecnológicos de informação e comunicação		S/ bons equipamentos /materiais
Não for evoluído a nível tecnológico		S/ bons equipamentos /materiais
Tem recursos pedagógicos insuficientes		S/ bons equipamentos /materiais
Não tiver brinquedos	I	S/ bons equipamentos /materiais
Não houver equipamento adequado	I	S/ bons equipamentos /materiais
Não existir um espaço capaz (luz, material...)		S/ bons equipamentos /materiais
Não garantir boas condições físicas (equipamentos)		S/ bons equipamentos /materiais
Não tiver os devidos equipamentos		S/ bons equipamentos /materiais
Falta de equipamento das salas para as actividades		S/ bons equipamentos /materiais
Não tiver professores suficientes		S/ docentes
Faltarem educadores	I	S/ docentes
Não tiverem uma educadora		S/ docentes
Não tiver pessoal docente		S/ docentes
Não existir uma educadora por sala		S/ docentes
Não tiver educadores bem formados	I	S/ docentes competentes
Os educadores não trabalharem por gosto		S/ docentes competentes
Maus educadores		S/ docentes competentes
Os docentes não gostarem do que fazem		S/ docentes competentes
Os docentes não forem interessados		S/ docentes competentes
A educadora não se interessa pelas crianças	I	S/ docentes competentes
Falta de responsabilidade por parte dos docentes		S/ docentes competentes
Falta de sensibilidade dos docentes		S/ docentes competentes
Docentes incompetentes		S/ docentes competentes
Não tiver educadores à altura do pretendido		S/ docentes competentes
Maus educadores		S/ docentes competentes
Têm maus professores	III	S/ docentes competentes
Não tiver um bom educador	IIII	S/ docentes competentes
Não tiverem professores competentes	II	S/ docentes competentes
Não tiver educadores competentes	I	S/ docentes competentes
Não tiver um bom corpo docente		S/ docentes competentes
Os educadores não forem profissionais competentes	I	S/ docentes competentes
Docentes sem competência científica		S/ docentes competentes
Docentes sem competência pedagógica		S/ docentes competentes
Tiver formadores incompetentes		S/ docentes competentes
Os educadores forem desleixados		S/ docentes competentes
Sem bons docentes		S/ docentes competentes
Não tiver docentes que sejam sensatos		S/ docentes competentes
Os educadores não tiverem vocação	II	S/ docentes competentes

Os docentes forem muito ausentes		S/ docentes competentes
Deixar as crianças com as auxiliares		S/ docentes competentes
A educadora não está presente		S/ docentes competentes
Os docentes não estarem bem preparados para lidar com as crianças		S/ docentes qualificados
Os educadores não tiverem a devida formação	I	S/ docentes qualificados
Não tiver técnicos com formação para exercer a sua função		S/ docentes qualificados
Não tiver educadoras especializadas para tal		S/ docentes qualificados
Professores com pouca formação		S/ docentes qualificados
As educadoras não forem qualificadas		S/ docentes qualificados
Tiver como docentes pessoas mal preparadas,		S/ docentes qualificados
Não tiver técnicos adequados		S/ docentes qualificados
Não tiver técnicos e profissionais adequados e devidamente formados para exercer as suas funções		S/ docentes qualificados
As educadoras não estiverem preparadas		S/ docentes qualificados
Os formadores não tiverem a mínima formação		S/ docentes qualificados
Não tiver professores devidamente qualificados		S/ docentes qualificados
Servir apenas para guardar crianças		S/ educação
Servir apenas de “depósito” para as crianças		S/ educação
Apenas serve para entreter as crianças		S/ educação
Não educar os alunos	III	S/ educação
For generalista e apenas funcional		S/ educação
No que toca ao meu conhecimento empírico, um dos mais graves é pensar que aquele estabelecimento serve para “guardar” e não “educar”		S/ educação
Não houver educação	I	S/ educação
Funcionar como um imóvel		S/ educação
Não desenvolverem e insistirem para o início do ensino		S/ ensino
Não ensinar	II	S/ ensino
Não ensinar os alunos		S/ ensino
Não ensinarem devidamente		S/ ensino
Não houver um bom ensino		S/ ensino
Falta de higiene	II	S/ higiene
Não tiver condições de higiene	IIIIIIII	S/ higiene
Não tiver boas condições de higiene	II	S/ higiene
Sujo		S/ higiene
Não tiver condições mínimas de higiene		S/ higiene
Não for limpo	I	S/ higiene
Não tiver assegurado as condições mínimas de higiene		S/ higiene
Não possuir refeitório devidamente limpo		S/ higiene
limpeza		S/ higiene

Não tiver higiene assídua		S/ higiene
Horário 9-15h		S/ horário flexível
Não houver alargamento de horário		S/ horário flexível
Não tiver horários adaptados		S/ horário flexível
Tem horários não adaptados ao quotidiano actual das famílias		S/ horário flexível
Não tiver horários adequados		S/ horário flexível
Não tiver horários compatíveis com os horários dos pais		S/ horário flexível
Horário de funcionamento rígido		S/ horário flexível
Não seja flexível ao horário dos pais		S/ horário flexível
Não tiver boa flexibilidade horária		S/ horário flexível
Não tiver horários flexíveis		S/ horário flexível
Não comunica com os pais		S/ implicação dos pais/ familiares
Distanciar os pais do seu papel fundamental		S/ implicação dos pais/ familiares
Fechado aos pais		S/ implicação dos pais/ familiares
Não tiver em conta os aspectos familiares		S/ implicação dos pais/ familiares
Não houver contacto entre técnicos e pais		S/ implicação dos pais/ familiares
Não permitir e/ou fomentar o contacto directo e frequente com os encarregados de educação, os pais, ex: reuniões para demonstrar como vão ser desenvolvidas actividades durante o ano; no momento em que os pais vão buscar as crianças, manter sempre uma pequena conversa com os primeiros caso seja necessário participar de alguma situação menos própria e/ou por outro lado, exaltar alguma boa acção da criança... mantê-los sempre informados acima de tudo		S/ implicação dos pais/ familiares
Não estabelece relações com a família		S/ implicação dos pais/ familiares
Não ouvir a opinião dos pais		S/ implicação dos pais/ familiares
Não ajudarem a integrar os alunos		S/ integração
Os educadores não ajudarem no processo de adaptação		S/ integração
Não houver boa integração da criança		S/ integração
Alguma das crianças se sentir diferente, excluída		S/ integração
Isolar as crianças que têm dificuldades		S/ integração
Não conseguir fazer uma integração da criança na instituição		S/ integração
Não mostrar compreensão com as dificuldades dos alunos		S/ integração
Não permitir/fomentar a integração das crianças na sociedade		S/ integração
Não tiver profissionais		S/ profissionais adequados e competentes
Os funcionários não cumprem a sua missão		S/ profissionais adequados e competentes
Os recursos humanos não forem adequados		S/ profissionais adequados e competentes

Não tiverem pessoas adequadas ao ensino		S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver meios humanos adequados		S/ profissionais adequados e competentes
Persistir pessoas mal formadas: humanamente; socialmente		S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver pessoas com amor pelo que faz		S/ profissionais adequados e competentes
Não tem pessoas que gostem do que fazem		S/ profissionais adequados e competentes
Pessoas pouco interessadas nas actividades pré-escolares		S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver pessoas que tenham paciência		S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver bons recursos humanos	I	S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver bons funcionários	I	S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver bons profissionais		S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver profissionais à altura		S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver funcionários competentes	III	S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver pessoal competente na área		S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver pessoas competentes à frente da instituição e à frente das crianças		S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver recursos humanos competentes		S/ profissionais adequados e competentes
Houver maus funcionários	I	S/ profissionais adequados e competentes
Se os seus funcionários não forem creíveis		S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver profissionais empenhados		S/ profissionais adequados e competentes
Não existir pessoal especializado	I	S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver funcionários especializados		S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver pessoas meigas e dóceis		S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver técnicos competentes		S/ profissionais adequados e competentes
Os técnicos estão só por estar		S/ profissionais adequados e competentes
Os profissionais não estiverem motivados		S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver pessoas que gostem de crianças		S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver funcionários que sejam sensatos		S/ profissionais adequados e competentes
Não tiver profissionais qualificados para o desempenho da profissão		S/ profissionais qualificados
Não tiver pessoal devidamente qualificado	II	S/ profissionais qualificados
Os funcionários não possuem a formação adequada	II	S/ profissionais qualificados
profissionais adequados e devidamente formados		S/ profissionais qualificados
Não tiver pessoas habilitadas para o efeito		S/ profissionais qualificados
Os profissionais não tiverem adequada preparação/formação		S/ profissionais qualificados
Não tiver pessoal qualificado para desempenhar funções		S/ profissionais qualificados
Não tiver trabalhadores qualificados		S/ profissionais qualificados
Não tiver pessoal profissional a trabalhar com crianças		S/ profissionais qualificados

Não tiver pessoas qualificadas para o serviço		S/ profissionais qualificados
Não tiver pessoal qualificado	I	S/ profissionais qualificados
Não tiver profissionais com qualificações		S/ profissionais qualificados
Não tiver recursos humanos com formação		S/ profissionais qualificados
Não houver condições humanas		S/ profissionais suficientes
Falta de elementos educacionais		S/ profissionais suficientes
Não tiver as condições humanas necessárias		S/ profissionais suficientes
Tem recursos humanos insuficientes	IIII	S/ profissionais suficientes
Não tiver pessoal suficiente		S/ profissionais suficientes
Pessoal docente e não docente não for suficiente para o nº de crianças		S/ profissionais suficientes
A criança lá não é feliz		S/ promoção do bem-estar das crianças
A criança não se sentir bem e feliz		S/ promoção do bem-estar das crianças
Não possuir colaboradores que intervenham activamente com o principal objectivo de fazer com que as crianças se sintam bem		S/ promoção do bem-estar das crianças
O supremo interesse não for o bem-estar da criança		S/ promoção do bem-estar das crianças
Não tiver todos os meios necessários para o bem estar de todos		S/ promoção do bem-estar das crianças
Quem estiver a educar não seja capaz de o fazer bem		S/ promoção do bem-estar das crianças
Não criar condições para o desenvolvimento		S/ promoção do desenvolvimento
Não houver preocupação pelo desenvolvimento das crianças		S/ promoção do desenvolvimento
Não permitir um desenvolvimento adequado dos alunos nas várias vertentes		S/ promoção do desenvolvimento
Não potenciar o desenvolvimento da criança		S/ promoção do desenvolvimento
Não desenvolvimento das crianças de forma adequada		S/ promoção do desenvolvimento
Não existir programas de desenvolvimento das crianças		S/ promoção do desenvolvimento
Não proporcionar um desenvolvimento equilibrado à criança		S/ promoção do desenvolvimento
Não favorece a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança		S/ promoção do desenvolvimento
Os objectivos a atingir não fazem o desenvolvimento harmonioso da criança		S/ promoção do desenvolvimento
Experiências cognitivas		S/ promoção do desenvolvimento
Não preparar cognitivamente as crianças		S/ promoção do desenvolvimento
Não desenvolver competências nas crianças		S/ promoção do desenvolvimento
Não desenvolverem correctamente aspectos da motricidade		S/ promoção do desenvolvimento
Não criar e estimular regras		S/ regras/normas
Não ensinam regras de educação		S/ regras/normas

Não se incutir certas regras		S/ regras/normas
Não tiver regras	II	S/ regras/normas
Não se souber transmitir regras		S/ regras/normas
Não houver cumprimento de regras		S/ regras/normas
Não tiver regras/normas	I	S/ regras/normas
Regulamento directo		S/ regras/normas
Falta de segurança		S/ segurança
Não tiver segurança	IIIIII	S/ segurança
Não tiver boas condições de segurança	IIII	S/ segurança
Não cumprir normas de segurança		S/ segurança
Não responder em termos ambiente/segurança		S/ segurança
A sua segurança for posta em risco		S/ segurança
boas condições de segurança		S/ segurança
Não for seguro		S/ segurança
Não educa para a sociedade em que a criança está inserida		S/ socialização
Não desenvolverem correctamente aspectos sociais		S/ socialização
experiências sociais		S/ socialização
Não permitir/fomentar o desenvolvimento do espírito de grupo/equipa		S/ socialização
Não ensinar as regras de vida em sociedade		S/ socialização
Não se <i>ter</i> respeito uns pelos outros		S/ socialização
Não apelar à boa interacção entre as crianças		S/ socialização
Não promovem socialização das crianças		S/ socialização
Não desenvolver as capacidades de socialização		S/ socialização